سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس
الكتاب الثاني والعشرون

اتجاهات وتجارب معاصرة
فى تقويم أداء التلميذ والمدرس

الدكتور جابر عبد الحميد جابر
الأستاذ بجامعة القاهرة

١٤٢٦هـ / ٢٠٠٦م

ملتزم الطبع والنشر
دار الفكر العربى
٩٤ شارع عباس العقاد- مدينة نصر- القاهرة
ت: ٢٧٥٢٩٨٤ - فاكس: ٢٧٥٢٧٣٥
٦ أ شارع جواد حسنى - ت: ٣٩٣٠١٦٧
www.darelfikrelarabi.com
INFO@darelfikrelarabi.com

٣٧١,٢٧ جابر عبد الحميد جابر.
ج ا م ت
اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس/ جابر عبد الحميد جابر .- ط١. - القاهرة: دارالفكر العربى، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠٢م.
٥٠٩ص: إيض ؛ ٢٤سم.
تدمك : ٩-١٤٧٤-١٠-٩٧٧.
١- الاختبارات والقياسات التعليمية. ٢. الطلبة - تقييم . ٣. المدرسون - تقييم . أ. العنوان.

تصميم وإخراج فنى

ثريا إبراهيم &حسام حسين





القطعة رقم ٢١ العاشر من رمضان - المنطقة الصناعية ب٢
تليفون، ٠١٥/٢٨٢٣٩٦ - ٠١٥/٢٨٢٣٩٥ - فاكس، ٠١٥/٣٧٥١٠٧

سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس

تصدر بإشراف نخبة من الأساتذة

تصدر هذه السلسلة بغرض النهوض بمستوى المراجع والكتب فى مجال التربية وعلم النفس والاجتماع بحيث تشتمل على أحدث ما صدر فى هذا المجال عالميا مع معالجته بمنظور ورؤية عربية مدعمة بخبرات الخبراء.

ويسر اللجنة الاستشارية أن يشارك أصحاب الفكر والكُتّاب وأساتذة الجامعات بنشر مؤلفاتهم المتميزة فى تلك السلسلة.

تقديم

يبحث كثير من المربين المعاصرين عن بدائل للاختبارات المألوفة وأساليب الامتحانات التى مارسناها، سواء أكانت اختبارات وامتحانات من إعداد المدرس أم اختبارات مقننة كجزء من ثورة فى التقييم تهز التعليم هزا شديدا من رياض الأطفال إلى الجامعة. وفى قلب هذا البحث إدراك لمزايا الاختبارات المقننة التقليدية وخاصة كفاءتها ومراعاتها للنواحى الاقتصادية، ولكنها مع ذلك كثيرا ما تخفق فى أن تقدم لنا ما نريد أن نعرفه عن تحصيل التلميذ وعن تقدمه فى التعليم. ولهذه الاختبارات تأثير ضار على المنهج التعليمى وعلى التعليم؛ لأنها تدفع المدرسين لأن يدرسوا تلاميذهم ليحصلوا على درجات عالية فى هذه الاختبارات دون التحقق من تعلمهم الأصيل.

ورواد ثورة التقييم يأملون فى أن يغير التربويون الطريقة التى يقيسون بها ويقومون ما يجرى فى المدارس. وهم ينادون باستخدام أدوات تقييم منوعة بدءا من الملاحظة إلى المعارض. وهذه الوسائل البديلة للتقييم فى اعتقادهم توفر صورة أكثر أصالة عن تحصيل التلميذ، صورة جديرة بالثقة. والمدرسون الفعالون قد استخدموا عبر أجيال طرق التقييم الأصيل هذه لمراقبة تقدم تلاميذهم. وأن ما هو ثورى عن حركة التقييم الجديدة هو الجهد الذى يبذل لتوسيع هذه الطرق بحيث تنتقل من حجرة الدراسة إلى برامج التقييم على المستوى المحلى والمستوى القومى.

وقد ترى جمهرة المدرسين أن هذه الثورة بدعة سرعان ما تزول وتمضى ككثير من البدع التربوية غير أن الأمر يبدو مختلفا إذا عرفنا أنه حتى عام ١٩٩١ كان لدى أربعين ولاية أمريكية خطط لتطبيق شكل أو آخر من أشكال التقييم الأصيل. والهدف من هذه الثورة هو تطوير التدريس والارتقاء بالتعلم ومراقبة تقدم التلميذ. ومن الواضح على

المسرح التربوى العالمى ان أى أفكار وإستراتيجيات لحركة التقييم الأصيل قد تجد طريقها إلى البرامج القومية للاختبار والتقييم.

وهدف الباب الأول من هذا الكتاب هو أن ينتقل بالدارس تدريجيا من التقييم التقليدى الذى درجنا عليه وتعودناه لأداء التلميذ وتحصيله ويتقدم إلى فهم بدائل هامة للاختبارات التى يعدها المدرس والاختبارات المقننة، وليتبين أن إستراتيجيات التقييم الأصيل تعمل عملها وتحقق أهدافها.

وفى الباب الثانى عرض لحالتين من حالات تطبيق هذه الثورة فى التقييم. وهما تدلان على أن هذا المدخل يتطلب عملا جماعيا من مجتمع المدرسين.. من أفراد مستعدين للمخاطرة، ولأن يجددوا ممارساتهم. وأن يجربوا وأن يتلقوا تغذية راجعة من الأصدقاء ذوى البصيرة النافذة، وأن يحاولوا من جديد.

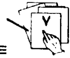
وأن هذه الجهود التطويرية التى سيتناول الباب الأول والثانى من هذا الكتاب طرفا منها نشأت عن مشكلات وضغوط حقيقية وهى تتطلب وتتضمن تجريبا مستمرا، ومراجعة وتنقيحا وتأملا وتفكيرا، وبيئة ومناخا مريحا مواتيا يتيح للفرد أن يعبر عن رأيه دون أن يتعرض لتهديد من الآخرين أو أن يعرضهم للتهديد. إن الحالتين تمثلان جهدا لتنمية المهارات ولوضع معايير ومستويات عالية وأن هذه يمكن توظيفها توظيفا منتجا فى خدمة المجتمع المحلى. وبغض النظر عما تلقاه هؤلاء المدرسون من تعليم وتأهيل سابق فإنهم يطورون أشكالا من الممارسة المهنية، سوف تؤثر فى عادات تلاميذهم العقلية. إن هذه الاتجاهات الجديدة تزيد من فهمهم لتعلم تلاميذهم بحيث يقدرون على مساعدتهم على تنمية أفهامهم.

وعلى من يجرب هذه الاتجاهات الجديدة، أى على الذين ينظرون نظرة جديدة فى عمل تلاميذهم أن يتبادلوا هذه الخبرات الواحد مع الآخر ومع من يعملون هذا فى أى قسم من أقسام المدرسة. وأن من الأهمية بمكان أن يتقاسموا مع الجمهور المعنى أمثلة

كثيرة من عمل التلميذ، وأفيد أنواع التغذية الراجعة لهذا العمل. وقد يحدث هذا عن طريق العروض المدرسية، والبورتفوليو، والامتحانات القائمة على الاداء. وسوف يدرك جمهور الآباء ورجال الاعمال المحليون وغيرهم من المعنيين أن هذه الادوات تفسح المجال لطرق معقولة لملاحظة التلميذ وهم يظهرون ويبرهنون على معرفتهم ومهاراتهم وأفهامهم. وهذا الإدراك هام لأنه يولد قدرا من المساندة والدعم للتجديد والتطوير فى التعليم والتعلم والتقييم والتقويم.

ومن الأهمية بمكان تطوير طرق للنظر إلى عمل التلميذ، ومقارنته تتعدى حوارات المدرسة الواحدة؛ لأن من حق الآباء أن يعرفوا وجهات نظر مدرسى أبنائهم داخل المدرسة بل وكذلك أين يقف أداء أبنائهم وفهمهم حين يقارنوا بأقرانهم فى مجتمعات محلية أخرى لها أهداف تربوية مماثلة، وظروف مشابهة. إن هذه الحركة لا تنادى بمعيار منفرد، وإنما هى دعوة لجمهرة المربين على اختلاف مواقع عملهم أن ينموا معا طرق تقنين صادقة، تبرهن حقا لجمهور أعرض وتظهر الإنجازات المختلفة التى يقدر التلاميذ عليها والأداءات المنوعة والأفهام.

أما الباب الثالث: فيعرض لتقويم المدرس، وهو لفظ يجلب للمدرسين الخوف، والقلق بل ويبعث على سأمهم، ويمتد هذا للإداريين المشاركين فى هذا العمل وكيف السبيل إذن أن نعيد اختراع تقويم المدرس بحيث يفيد كل فرد فى المدرسة من هذا التقويم، وبحيث يتعلم المدرسون والإداريون وينمون أنفسهم من خلاله، وتكون حصيلة هذا نجاح التلاميذ. إن ما يمثل عقبات تربوية يصعب التغلب عليها - أن كثيرا من المدارس والمناطق التعليمية ووزارات التعليم منغرسة ومتجذرة فى أساليب تقليدية يمكن تمثلها فى ملاحظة المدرس فى حجرة الدراسة فى ضوء قائمة مراجعة تضم مجموعة من الأنماط السلوكية التدريسية الهامة، ولقاء مع عضو هيئة التدريس وإصدار حكم فى تقرير تحريرى غير أنه لحسن الحظ أن كثيرا من المناطق التعليمية فى العالم المتقدم تربويا قد مهدت الطريق لتقويم المدرس تقويما يكفل له النمو المهنى باستخدام مسالك ثلاثة:



المسلك الأول: خاص بالمدرسين المبتدئين أو الجدد ويستهدف نموهم وتحقيقهم لتعلم جديد عن طريق المتابعة، أو الملاحظات المتكررة ونوافر أنظمة وأنساق للمساندة والدعم.

والمسلك الثانى: للمدرسين المثبتين فى المهنة - أى لمعظم المدرسين فى النظام التعليمى - وهو ينمى خبرات التعلم المهنى عن طريق التقييم الذاتى ووضع الأهداف، وجمع البيانات، والتقويم التكوينى، ومجموعات الدرس والاستذكار، وخطط العمل، وتقويم يلعب المدرس فيه دورا نشطا.

والمسلك الثالث: وهو خاص بالمدرسين المثبتين الذين يحتاجون المساعدة ويركز على علاج الصعوبات والتوصية بأعمال لاحقة.

والباب الثالث فى هذا الكتاب يقدم أمثلة، وصيغا نافعة وأدوات تقييم، إنه يقدم للدارس خريطة واضحة لأنظمة تقويم فعالة للمدرس تجمع بين ضمان الجودة وضبطها والنمو المهنى لجميع المدرسين.

وفى نهاية هذه المقدمة أدعو الله أن ينفع بهذا الفكر الجديد دارسيه، وأن يسهم فى تطوير التعليم فى مصر والعالم العربى بحيث يصبح أقدر على تخطى ما يواجه من تحديات وأن يحتل المكانة المرموقة التى يستحقها.

إنه سميع مجيب

دكتور/ جابر عبد الحميد جابر

الباب الأول

من التقييم التقليدى إلى تقييم الأداء

الفصل الأول:

أشكال التقييم وأغراضه وخصائصه

تستطيع بعد دراستك لهذا الفصل أن:

- تميز بين التقييم والتقويم والاختبار.
- تميز بين أنواع الاختبارات المقننة من حيث غرضها وصيغتها.
- تذكر أهم الانتقادات التي توجه للاختبارات المقننة.
- تميز بين الصيغ المختلفة التي يتخذها التقييم وذلك بالمقارنة..
  - بين الاختبارات المقننة وأدوات التقييم التي يعدها المدرس.
  - بين التقييم القرطاسي وتقييم الأداء.
  - بين التقييم التقليدي والتقييم الأصيل.
  - بين التقييم النظامي أو الرسمي والتقييم غير النظامي.
- تبين أغراض التقييم المختلفة.
  - لتيسر التعلم.
  - لتنمية تنظيم الذات.
  - لتحديد ما إذا كان التلاميذ حققوا الأهداف التعليمية.
  - لتحديد أثر الاختبارات الصفية على التعلم.
- تصف كيفية مراعاة الخصائص الأربع الهامة للتقييم في حجرة الدراسة.
  - الثبات.
  - التقنين.
  - الصدق.
  - الجوانب العملية.
- تصف طريقة مراعاة الخصائص الأربع في التقييمات غير النظامية.



التقييم والتقويم والاختبار:

يميل الناس إلى اعتبار المصطلحات الثلاثة الآتية مترادفة وهى: التقييم assess-ment والتقويم evaluation والاختبار Testing ولكنها ليست كذلك وفيما يأتى تعريف بها.

التقييم: هو عملية جمع معلومات عن التلاميذ، عما يعرفونه ويستطيعون عمله. وهناك طرق كثيرة لجمع هذه المعلومات، على سبيل المثال: ملاحظة التلاميذ وهم يتعلمون، وبفحص ما ينتجونه، أو باختبار معرفتهم ومهاراتهم. والسؤال المفتاحى فى التقييم هو كيف نستطيع أن نتوصل إلى ما يتعلمه التلاميذ؟

التقويم: هو عملية تفسير معلومات التقييم وإصدار أحكام عليها. وبيانات التقييم فى ذاتها ليست جيدة أو رديئة. إنها ببساطة تعكس ما يجرى فى حجرة الدراسة. وتصبح هذه المعلومات ذات معنى حين نقرر فحسب أنها تعكس شيئا نقيمه ونثمنه، مثل إجادة تلميذ للقسمة المطولة ومدى إتقانه لها. والسؤال المفتاحى فى التقويم هو: هل يتعلم التلاميذ ما نريدهم أن يتعلموه؟

الاختبار: هو وسيلة للتقييم بمعنى أنه أداة قياس measuring instrument تستخدم لتوثيق تعلم التلميذ.

أنواع الاختبارات المقننة:

تنقسم الاختبارات إلى فئتين أساسيتين: **اختبار مرجعى المعيار** norm - re-frenced test وهو الاختبار الذى يوضح ويصمم ليبين رتبة تلميذ معين أو مجموعة من التلاميذ بالمقارنة بآخرين أجابوا عن نفس الاختبار من نفس العمر والصف الدراسى ولا يتم اختيار أسئلة الاختبار المرجعى المعيار للكشف عما يعرفه تلميذ أو عما يستطيع عمله أساسا وإنما بدرجة أكبر عن كيف يقارن أداء التلميذ بأداء أترابه عبر القطر.

ويصمم **الاختبار المرجعى المحك** a criterion - referenced test ليبين مدى إجادة تلميذ بالمقارنة بمستوى متوقع (ما ينبغى أن يعرفه طفل فى سن معينة) أو بالنسبة لهدف نوعى وتستهدف البنود أو الأسئلة التى يتم اختيارها فى هذه الاختبارات الكشف عن نواحى قوة التلميذ ونواحى ضعفه فى المعرفة والمهارات. واختبارات الكفاءة Competency tests واختبارات التحصيل achievement tests - أمثلة للاختبارات المرجعية المحك.

وتختلف أغراض هذين النوعين من الاختبارات، ومع ذلك فإنهما يعتمدان على أسئلة الاختيار من متعدد. ونتيجة لذلك يبدوان لمعظم المدرسين والتلاميذ متشابهين ولكن الأكثر أهمية للمدرسين والتلاميذ ما يترتب على نتائج هذين النوعين من الاختبارات.

والسؤال هو: هل للتقييم نتائج قليلة مباشرة a low - stakes assessment بالنسبة للتلاميذ والمدرسين؟ وهذه الاختبارات تضم تقييمات تستخدم للأغراض التشخيصية أو لتقويم المنهج المدرسى والتعليم. وفى الحالة الأخيرة يشعر التلاميذ بالتغيرات التعليمية الناتجة عن التقييم بالإضافة إلى التلاميذ الذين يجيبون على الاختبار.

أم أن الاختبار يقيم تقييما له نتائج خطيرة وهامة a high stakes assessment مثل: نقل التلميذ إلى صف دراسى أعلى، أو منح تقويم المدرس المنطقة التعليمية شهادة مستوى. وإذا كان الاختبار شرطا للقبول بالجامعة مثل «السات» SAT، فإنه يعتبر اختبارا ذا نتائج هامة عند الطلاب. وبالمثل اختبارات القراءة والرياضيات التى تقيس تحصيل الطلاب فى حجرة الدراسة وفى المدرسة وفى المنطقة التعليمية والتى تتطلب الدولة تطبيقها على الطلاب لضمان مستوى إتقان معين - تعتبر اختبارات ذات نتائج هامة من قبل معظم المدرسين والإداريين؛ ولذلك يعمل جميع المربين على رفع مستوى التقديرات أو الدرجات.

انتقادات الاختبارات المقننة:

يثير النُّقاد ثلاث نقاط رئيسية ضد الاختبارات المقننة:

النقد الأول: أنها معيبة وأنه بالرغم من الموضوعية العلمية المدعاة فى بنائها، إلا أن نتائجها كثيرا ما تكون غير متسقة وغير دقيقة ومتحيزة. ويثير هؤلاء النقاد الشكوك أيضا عن صدق كثير من هذه الاختبارات، وأنه كثيرا ما يقام صدق الاختبارات على أساس أحكام مجموعة من المتخصصين يصدرون حكما على مدى ارتباط كل بند اختبارى بما يحاول الاختبار قياسه.

والنقد الثانى: أن الاختبارات المقننة مقاييس ضعيفة لقياس شىء إلا قدرات التلميذ على الإجابة عن الاختبارات. ويشيرون إلى ما أسفرت عنه البحوث من أنه لا توجد علاقة بين درجات الاختبار وقدرة الأفراد ذوى الخلفيات الاقتصادية المتشابهة على كسب العيش، والكفاءة فى العمل، والإنجازات العلمية أو الأدبية والفنية أو أية نواتج أخرى فى الحياة الواقعية.



والنقد الثالث: أن الاختبارات المقننة تفسد نفس العملية التى يفترض أنها تحسنها. فاختبارات الاختيار من متعدد والمبالغة فى استخدامها أضرت بالتدريس والتعلم لأنها:

* تعلى من قيمة الاسترجاع والقدرة على الحفظ لا الفهم.
* تنمى الانطباع المضلل بوجود إجابة صحيحة واحدة على الأغلب لكل مشكلة أو سؤال.
* تحوّل التلاميذ إلى متعلمين سلبيين يحتاجون التعرف على الإجابات والحلول وليس على تكوينها.
* تجبر المدرسين على التركيز بدرجة أكبر على ما يمكن اختباره وقياسه بسهولة أكثر من التركيز على النواحى الهامة التى على التلاميذ تعلمها.
* تهمّش المحتوى وتنمية المهارة وتجعل الهدف فقط هو إصدار الاستجابات التى تتطلبها الاختبارات.

وما إن جاءت نهاية الثمانينيات حتى أدرك المربون المتعمقون أن معظم صيغ الاختبارات التى تطبق فى معظم الفصول الدراسية أدت إلى ظاهرة عرفت بـ What you test is what you get - WYTIWYG إن ما تختبره هو ما تحصل عليه. وإذا كان هدفنا أن نمضى بالتربية بعيدا عن التفاهة والتعلم للحفظ فقط،، فإن علينا أن نغير طريقة تقييم التلاميذ والمدرسين. وهذا معناه البحث عن بدائل للاختبارات الموضوعية.

تقييم تعلم التلاميذ:

فكّر فى السنوات الدراسية التى اجتزتَها كطالب وتساءل: ما الطرق المختلفة التى قيّم بها مدرسوك ما تعلمت؟ وهل ركزت أساليبهم فى التقييم على الجوانب الهامة مما حصلت؟ وهل تتذكر موقفا كانت العلاقة بين الاختبار أو التقييم والأهداف التعليمية واهية؟

كثيرا ما نحتاج إلى تقييم معرفة التلاميذ ومهاراتهم لكى نتوصل إلى قرارات مستنيرة فى حجرة الدراسة، ومثال ذلك حين نبدأ فى موضوع جديد، نريد أن نحدد معرفة التلاميذ الحالية بحيث نجعل تعليم هذا الموضوع عند المستوى المناسب. وسوف نحتاج أيضا أن نراقب تقدمهم ونحن نمضى فى التدريس بحيث نستطيع أن نعالج أية صعوبات يواجهونها. وأخيرا علينا أن نحدد ما حققه كل تلميذ وما حصله أثناء السنة الدراسية. ووفقا لأحد التقديرات قد ننفق ثلث وقتنا ويحتمل أن ننفق أكثر من ذلك فى أنشطة ترتبط بالتقييم (Stiggins & Conklin 1992).

ومن الضرورى أن نستخدم كمدرسين أساليب تقييم تعكس على نحو دقيق ما يعرفه تلاميذنا وما يستطيعون عمله، ويساوى هذا فى الأهمية أن تنمى هذه الأساليب تعلم التلاميذ وتزيد تحصيلهم فى المدى البعيد. وسوف نفحص فى هذا الباب إستراتيجيات تقييم منوعة فعالة ونتعلم كيف نختار أكثرها ملاءمة للمواقف المختلفة. وسوف نتناول أربع خصائص للتقييم الجيد وهى: الثبات، والتقنين، والصدق، ومراعاة الاعتبارات العملية. ثم نراعيها فى إجراءات التقييم الصفى للتلاميذ على اختلافهم. ثم نناقش ثلاث طرق لتلخيص تحصيل التلاميذ - درجات أو تقديرات الاختبارات، والدرجات الصفية النهائية والبورتفوليو. وأخيرا، سوف ننظر فى كيفية التحام أساليبنا فى التقييم مع تخطيط المنهج التعليمى ومع الممارسات التعليمية.

وبنهاية الباب تستطيع أن :

١ - تصف أساليب التقييم المختلفة وتتخير أنسبها للمواقف المختلفة.

٢ - تنمى وتضع أساليب تقييم تعكس الأهداف التعليمية الهامة وتزيد تعلم التلاميذ وتحصيلهم.

٣ - تعرف خصائص التقييم الجيد الأربعة: الثبات، والتقنين، والصدق، والجانب العملى.

٤ - تصف مزايا ونواحى ضعف التقييم غير النظامى أثناء التعليم الصفى.

٥ - تشرح كيف تصمم وتطبق الاختبارات القرطاسية واختبارات الأداء بحيث تزيد من خصائصها RSVP.

٦ - تراعى قدرات التلاميذ على اختلافهم وحاجاتهم فى ممارسة التقييم الصفى.

٧ - تشرح كيف يمكن تلخيص التحصيل بتقديرات الاختبارات، والدرجات النهائية والبورتفوليو.



دراسة حالة:

للتلميذان «س، ص» يدرسان جغرافيا، ويدرس لكل منهما مدرس مختلف، ولكنهما يدرسان نفس الكتاب، وكثيرا ما يذاكران معا. والواقع أن كلا منهما سيختبر فى اليوم التالى فى الفصل السادس، وفيما يأتى جانب من الحوار الذى دار بينهما فى الليلة السابقة على الاختبار.

س: دعنا نرى ما هى عاصمة السويد.

ص: ستوكلهم فيما أعتقد.

س: علىّ أن أحفظ جميع عواصم الأقطار فى أوربا، أنا أعرف معظمها فيما أعتقد. وعلىَّ أن أنتقل إلى مذاكرة الأنهار.

ص: هل يتوقع أن تعرف كل هذه الحقائق؟

س: نعم لأن المدرس سوف يعطى كل تلميذ خريطة صماء لأوربا ويطلب منا أن نسمى الأقطار وعواصمها وأنهارها.

ص: إن هذا يختلف عما نعمله مع مدرسنا. فإن علينا أن ندرس الطبوغرافيا أو التضاريس والمناخ والثقافة لجميع الأقطار الأوربية، وسوف يطلب منا المدرس أن نستخدم ما نعرف عن هذه النواحى لشرح: لماذا يصدر كل قطر ما يصدره من منتجات ويستورد ما يستورد.

س: يبدو هذا فى الحقيقة اختبارا صعبا ـ أصعب من اختبارنا.

ص: لا أستطيع أن أحكم، إن الأمر يتوقف على ما أنت متعود على عمله، إن المدرس يطبق علينا اختبارات مثل هذه طول العام.

ما الأهداف التعليمية التى يقيسها كل من الاختبارين؟ وإلى أى حد يقيس المهارات ذات المستوى المنخفض أو ذات المستوى المرتفع معرفيا؟ هل نستطيع أن نصف كل اختبار وفقا لتصنيف بلوم؟

هل يحتمل أن يدرس التلميذان ويذاكرا بطريقتين مختلفين؟ وإذا كانت الإجابة بنعم كيف يذاكران على نحو مختلف؟ وأى التلميذين يحتمل أن يتذكر ما درسه لأطول فترة ممكنة؟

الصيغ المختلفة للتقييم:

إن الاختبارات القرطاسية توفر لنا إحدى وسائل تقييم تحصيل التلاميذ. ومع ذلك فإن التقييم فى الصف الدراسى لا يقتصر على استخدامها. فالعبارات التى يتفوه بها تلاميذنا فى الصف والإجابات التى يجيبون بها على أسئلتنا، والأسئلة التى يطرحونها ـ كل هذه تعبر عما تعلموه. غير أن العناصر السلوكية غير اللفظية تزودنا بمعلومات عن تحصيلهم أيضا. إذ نستطيع أن نلاحظ كيف يستخدم التلاميذ المقص، وكيف يرتبون الأدوات المختبرية، وما أنواع التقديرات التى يحصلون عليها فى اختبارات اللياقة البدنية. وبعض أشكال التقييم وصيغه تستغرق ثوانى قليلة، بينما تستغرق أخرى عدة ساعات أو حتى عدة أيام. بعضها يعد ويخطط ويطور مقدما، بينما يحدث البعض الآخر على نحو تلقائى أثناء الدرس أو الأنشطة الصفية.

والمقصود بالضبط حين يستخدم «اللفظ تقييم assessment» هو عملية ملاحظة عينة من سلوك التلاميذ والتوصل إلى استنتاجات عن معرفتهم وقدراتهم؛ ولهذا التعريف عدة جوانب هامة **أولها:** أننا ننظر إلى سلوك التلاميذ. وكما وضح السلوكيون لا نستطيع أن نتغلغل فى رءوس الأطفال لنتبين ما يوجد فيها من معرفة، إن كل ما نستطيع أن نراه هو كيف يستجيب التلاميذ فعلا فى حجرة الدراسة. **ثانيها:** أننا عادة نستخدم عينة من سلوك التلميذ، ولا نستطيع ملاحظة سلوكه كله، ومتابعة كل شىء يعمله كل تلميذ أثناء اليوم المدرسى. وأخيرا، نتوصل إلى استنتاجات من أنماط سلوكية معينة عن التحصيل الكلى للصف الدراسى ـ وهو عمل معقد. وسوف نكتشف ونحن نتقدم فى هذا الباب كيف ننتقى أنماطا سلوكية تزودنا بتقدير دقيق على نحو معقول لما يعرفه تلاميذنا وما يقدرون على عمله.

وتتخذ أساليب التقييم أشكالا كثيرة وهى:

* اختبارات مقننة مقابل تقييمات من إعداد المدرس.
* تقييم قرطاسى مقابل تقييم أداء.
* تقييم تقليدى مقابل تقييم أصيل.
* تقييم غير نظامى مقابل تقييم نظامى.

الاختبارات المقننة وأدوات التقييم التى يعدها المدرس:

يستخدم القليل من التقييمات الصفية اختبارات مقننة أى اختبارات وضعها متخصصون فى القياس لتستخدم فى كثير من المدارس وحجرات الدراسة، وكثير من هذه الاختبارات اختبارات تحصيل تستخدم لتقييم التقدم الأكاديمى العام فى مجالات

مختلفة من المنهج المدرسى (مثل: القراءة، والعلوم، والمواد الاجتماعية، والرياضيات. إلخ). وهناك اختبارات مقننة أخرى تضم اختبارات الذكاء واختبارات الاستعدادات العقلية العامة، ونستخدم لتقييم قدرة التلاميذ العامة على التعلم وعلى الأداء بنجاح فى المواقف الصفية. وهناك اختبارات أخرى نعرف باختبارات الاستعدادات أو القدرات العقلية الخاصة التى تقيم قدرة التلاميذ على النجاح فى مجالات محتوى معين كقدرتهم على النجاح فى مقرر رياضيات متقدم.

وتكون للاختبارات المقننة عادة كراسة تعليمات تصف التعليمات التى تقدم للتلاميذ، والحدود الزمنية للإجابة عن الاختبار وكيف تقدر استجابات التلاميذ. وتكون مصحوبة أيضا بمعايير لجماعات مختلفة من التلاميذ، وتستخدم هذه المعايير فى حساب تقديرات التلاميذ الكلية.

ومعظم المناطق التعليمية تطبق هذه الاختبارات المقننة فى وقت أو آخر. ولكن هذه الاختبارات تقيم عادة مجالات عريضة فى المنهج التعليمى وتسفر عن معلومات قليلة عما نعلمه التلاميذ على وجه التحديد وما لم يتعلموه، وحين نريد أن نقيم تعلم تلاميذنا وتحصيلهم فيما يتعلق بأهداف تعليمية معينة على سبيل المثال، ما إذا كان التلاميذ يستطيعون حل مسائل القسمة المطولة، أو ما إذا كانوا يفهمون محتوى الفصل الثامن من كتاب المواد الاجتماعية، فإنهم يريدون أن يعدوا أدوات تقييم يضعونها هم كمدرسين لهؤلاء التلاميذ.

مقارنة بين الاختبارات القرطاسية وتقييم الأداء:

وكثيرا ما نختار كمدرسين التقييم باستخدام اختبارات الورق والقلم حيث يطلب من التلاميذ أن يجيبوا عن موضوعات أو يحلوا مسائل وأن على التلاميذ أن يسجلوا إجاباتهم على الورق. وقد نجد أن من المفيد أن نستخدم تقييم الأداء حيث يظهر التلاميذ على نحو مباشر ويعرضوا بيانا وأداء يدل على قدراتهم. وعلى سبيل المثال يسمعون قصيدة، ويقفزون فوق العوائق، ويستخدمون الجدول الممتد فى الحاسب الآلى، أو يميزون بين الحامض والقلوى فى مختبر الكيمياء.

مقارنة بين التقييم التقليدى والتقييم الأصيل authentic:

لقد ركزت أدوات التقييم التى استخدمها المدرسون تاريخيا على قياس المعرفة الأساسية والمهارات منفصلة نسبيا عن المهام التى تمثل العالم الواقعى والخارجى فالمدرسون يختبرون التلاميذ فى الإملاء والهجاء، وحل المسائل فى الرياضيات والقياس

واللياقة البدنية، وهذه كلها تندرج فى التقـييم التقليدى. مع ذلك فإن على تلاميذنا فى النهاية أن يقدروا على تطبيق معرفتهم ومهاراتهم على مـهام مركبة وأعمال معقدة خارج حجـرة الدراسة. إن مفـهوم التـقييم الأصـيل هو أنه يستهـدف قياس المـعرفة الفـعلية والمهارات التى نـريد من تلاميذنا أن يسـتخـدموها بكفاءة فى سـياق واقعـى هو العالم الخارجى.

ويتطلب التـقييم الأصـيل فى بعض المواقف اختـبارات قرطاسـية. وعلى سـبيل المثال، قد تطـلب من التلاميذ أن يكتبـوا رسالة لصديق، أو يعدوا صـحيفة مـدرسية. ولكن التقييم الأصيل فى كثـير من الحالات يقوم على الأداء، ويتكامل مع التعليم على نحـو وثيق أى يتم من خلال القـيام بأنشـطة أصيلة. ومـثال ذلك، أننا قـد نقيم قـدرة التلاميذ على تقديم حجج مقنعة دفاعـا عن وجهة نظر، أو أن يخبزوا فطيرة أو يتحدثوا ويتحـاوروا بلغة أجنبية، أو يصـمموا ويصبـغوا رفا للكتب. وأن يركنوا سيـارة بمحاذاة الرصيف بين سيارتين بمهارة. وينبغى أن نتذكر كمدرسين ما الذى ينبغى أن يقدروا على عمله حين يتركون حـجرات الدراسة ويلتحقون بعالم الـكبار والراشدين، وأن ممارساتنا فى التقييم ينبغى إلى حد كبير أن تعكس وتعبر عن مهام الحياة الواقعية ومواقفها.

مقارنة التقييم غير النظامى بالتقييم النظامى:

إن التقييم غير النظامى ينتج عن ملاحظاتنا التلقائية من يوم إلى آخر لكيفية سلوك التلاميذ فى الصف. وحين نقوم بتقييم غير نظامى، يندر أن يكون لدينا جدول أعمال أو قائمة مراجعة تحدد ما نبحث عنه ونتابعه، والمحتمل أننا سنتعلم أشياء مختلفة عن تلاميذ مختلفين (محمد تلميذ ذكى، وإبراهيم تلميذ نشيط، وجمال لديه دافعية عالية). ويقابل هذا التقيـيم النظامى ويخطط له عادة مسبـقا ويستخدم لـغرض معين - مثلا لتـحديد ما تعلمه التلاميذ عن مرحلة معينة فى التاريخ، أو لتحديد ما إذا كان التلاميذ يستطيعون أن يحلوا مسائل رياضيات تتطلب جمعا وطرحا، أو أين يقفون عند مقارنتهم بالتلاميذ على المستـوى القومى من حـيث اللياقة البـدنية. وهو تقـييم رسمى أو نظامى بمـعنى أنه قد خصص له وقت معين، وأن التلاميذ فى كثير من الحالات يدرسون استعدادا له قبل فترة مناسبة من انـعقاده، وأننا سوف نحصل علـى معلومات عن كل تلميـذ من حيث مدى تحقيقه النسبى لنفس الأهداف التعليمية. واختبارات الورق والقلم أمثلة للتقييم النظامى، وتتم فى مواقف واضحـة البنية أو مواقف أداء كالتقـارير الشفوية (التسميع) واخـتبارات اللياقة البدنية.

والأنواع المختلفة من التقـييم مفيدة فى المواقف المختلفة ولأغـراض متباينة. دعنا نتطرق لبعض المناسبات التى تتطلب تقييما ونوع أدوات التقييم التي تناسب كلا منها.

أغراض التقييم:

هناك أسباب كثيرة لحاجتنا إلى تقييم تعلم التلاميذ وأدائهم، فالتقييم الصفى على سبيل المثال يمكن أن يزود التلاميذ بتغذية راجعة تساعدهم على أن يقرروا ما هى الموضوعات التى يحتاجون دراستها بعمق أكبر والمهارات التى يحتاجون التدريب عليها وممارستها على نحو أبعد، ويمكن للتقييم أن يزودنا بمعلومات تشخيصية تقدم لنا إشارات وإلماعات عما يواجهه بعض التلاميذ من صعوبات مع مهمة معينة. ويمكن أن يساعدنا على تحديد الأهداف التى أتقنها تلاميذنا والأهداف التى تتطلب تعليما إضافيا حتى تتحقق. ويمكن له أن يكشف عن بيانات تمكننا من تقويم الفاعلية الكلية لإستراتيجياتنا التعليمية لمواد المناهج.

وسوف نقوم فى بعض الحالات بتقويم تكوينى: أى نقيم تعلم التلاميذ قبل التعليم وأثناءه ونستخدم النتائج أساسا لاتخاذ قرارات تعليمية ولتحسين التحصيل. والتقويم التكوينى المستمر يمكننا من تحديد مدى جودة فهم تلاميذنا لموضوع نتناوله، ما المفاهيم الخاطئة التى قد تكون لديهم عنه، وما إذا كانوا يحتاجون ممارسة أبعد وتدريبا على مهارة معينة. وهلم جرا. والتغذية الراجعة المستمرة التى نوفرها عن تقدم التلاميذ تمكننا إذن من تعديل إستراتيجياتنا التعليمية وتحسينها. وبالتالى تحسين تعلم تلاميذنا وتحصيلهم.

وسوف نقوم فى مواقف أخرى بتقويم تجميعى، أى سنقوم بتقييم بعد التعليم لاتخاذ قرارات نهائية عن ما تعلمه التلاميذ فى النهاية وما حصلوه فى درس معين أو وحدة تعليمية بعينها. وتستخدم التقويمات النهائية أو التجميعية لتحدد ما إذا كانت الأهداف التعليمية قد تحققت وأتقنت، وما هى الدرجات أو التقديرات النهائية التى تعطى لكل تلميذ، ومن هم المؤهلون للانتقال لصفوف أعلى فى موضوع ومادة معينة وهلم جرا.

وسوف نتناول فى الصفحات التالية الإستراتيجيات التقييمية التى قد تستخدم فى ثلاثة مواقف مختلفة:

* لتيسير تعلم التلاميذ.
* لزيادة تنظيمهم لذاتهم Self - regulation.
* لتحديد ما إذا كانوا قد حققوا الأهداف التعليمية.

ثم ونحن ننظر إلى تأثيرات اختبارات حجرة الدراسة، سوف نجد أن أدوات التقييم التى نستخدمها للتقويم التجميعى مع ذلك يحتمل أن تؤثر فى تعلم التلاميذ أيضا.



عند أى مستوى ينبغى أن يبدأ التعليم؟ وما المفاهيم والمهارات التى تخلق للتلاميذ صعوبة والتى ينبغى فيما يحتمل أن تدرس مرة ثانية، ربما بطريقة مختلفة؟ وما هى المفاهيم الخاطئة التى اكتسبها التلاميذ أثناء التعليم والتى ينبغى أن تصوب الآن؟

ويمكن للتقييمات غير النظامية (مثل ملاحظة أداء التلاميذ فى الصف) أو التقييمات النظامية (مثال تطبيق اختبارات قصيرة) أن توفر إجابات عن مثل هذه الأسئلة، ونستطيع أن نعدل تصميم التعليم اللاحق والدروس التالية وفقا لذلك.

وعندما نقيم أداء التلاميذ كطريقة لتيسير تعلمهم وتحصيلهم ينبغى أن تقوم أدواتنا فى التقييم بما يأتى:

* تقييم الأنماط السلوكية المحدودة التى نريد للتلاميذ اكتسابها وعمليات التفكير.
* أن تكون عند مستوى الصعوبة المناسب.
* أن تشجع المخاطرة.
* أن توفر المعلومات التشخيصية.

تقييم الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التى نريد للتلاميذ اكتسابها: من السهل نسبيا أن نقيم معرفة التلاميذ للحقائق، وذلك بأن نطرح عليهم أسئلة فى الصف أو فى اختبار قرطاسى، والواقع أن أسئلة الحقائق هى تلك التى نجدها بأكبر تواتر فى أسئلة الصف التى يضعها المدرس (People, 1994). ومع ذلك ينبغى أن نتذكر أن المهام المحددة التى نكلف بها التلاميذ، بما فى ذلك التقييمات التى نخضعهم لها، سوف تؤدى بهم إلى الأهداف التعليمية التى نريد لهم أن يحققوها. فإذا كانت التقييمات فى حجرة الدراسة تؤكد على معرفة أجزاء من المعلومات محددة ومنفصلة، فإن كثيرا من التلاميذ سوف يركزون تعلمهم على مستوى الحفظ الصم والذى لا معنى له.

وإذا أردنا أن يقوم تلاميذنا بأكثر من مجرد حفظ الحقائق، ينبغى أن ننمى ونطور أساليب التقييم التى تعكس الأشياء التى نريدهم أن يقوموا بها فعلا، حين يدرسون ويتعلمون. ومثال ذلك، نستطيع أن نستخدم الأدوات القرطاسية التى تطلب من التلاميذ أن يعيدوا صياغة الأفكار بكلماتهم وأن يولدوا أمثلة جديدة للمفاهيم، وأن يستخدموا مادة المقرر الدراسى لحل المشكلات وأن يفحصوا الأفكار بعين ناقدة. ونستطيع أن نستخدم التقييم الأصيل لتشجيع التلاميذ على نقل ما تعلموه فى حجرة الدراسة إلى مواقف الحياة الواقعية.



التقـييم عند مسـتوى الصـعوبة المناسب: ما مدى الصـعوبة التى ينبغى أن تكون عليها أدوات تقـييمنا؟ من ناحية أنهـا إذا كانت سهلة جدا، فإن تلاميـذنا قد لا يبذلون المجهود أى أنهم قد لا يذاكـرون ويدرسون كثيرا، وبالتالى قد لا يـتعلمون بالقدر الذى نحبه. وفضلا عن ذلك، فإن التقديرات العالية التى تعتمد على تحصيل قليل قد تخدعنا فنصدق أن تلاميذنا قد تعلموا أشياء لم يتـعلموها تعلما حقا على الإطلاق. ومن ناحية أخرى، حيث تكون أدوات تقـييمنا صعبة جـدا، قد تثبط همة تلاميذنا ويعـتقدون أنهم عاجزون عن إتقـان المادة الدراسية. ويتضح إذن أن ثمة خطرا فى وضع مـقاييس سهلة جدا أو صعبة جدا

وينبغى ألا يـغرب عن بالنا أمران حين نحـدد مسـتوى صعـوبة أدوات تقـييمنا. **الأول**: أن أى تقـييم ينـبغى أن يعكس مسـتوى الأداء الذى نريد لتلامـيذنا بالفـعل أن يحققوه. **والثانى** أنه ينبغى أن يكون ذا صعوبة كافية بحيث يبذل التلاميذ جهـدا فيه لينجحوا، وألا يكون من الصعوبة بما يجعله غير قـابل للتحقيق. بعبارة أخرى ينبغى أن تكون تقييمات حجرة الدراسة متحـدية لإمكانيات التلاميذ ولكنها فى الوقت نفسه قابلة للوفاء بها.

تشجيع المخاطرة: ينبغى أن نعد إجراءات تقييمنا وذلك بتوفـير بيئة يشعر التلاميذ فيـهـا بحرية متـابعة مـهام تتـحدى إمكانيـاتهم ويتعرضـون فيها للمـخاطرة وللأخطاء (Clifford, 1990) وليس من شك فى أن تلاميذنا يزداد احتـمال مخاطرتهم إزاء ما هو ضرورى لتعظيم تعلمهم ونموهم المعرفى حين تتيح إستـراتيجيات تقييمنا المجال أى حين تفسح لهم وتتيح الفرصة أن يخطئوا دون التعرض للعقاب.

ويستخدم أحد مدرسى الرياضيات ما يسميه «إصلاح الإتقان mastery reform» كطريقـة تتيح للتـلامـيذ أخطاء بين الحين والحين ثم يتـعلمـون منها. وحين يتـضح من تقييمات الصف أن التـلاميذ لم يبرهنوا على إتقانهم عملية أو إجـراء رياضيا فإن عليهم أن يتموا تعيينا أو واجبا مدرسيا يضم ما يأتى

١ ـ تحديد وتميـيز الخطأ: يصف التلاميـذ فى فقرة قصيـرة ما هو بالضبط الذى لا يعرفون بعد كيف يعملونه؟

٢ ـ عرض العملية وبيانها: أى أن يشرح التلاميذ الخطوات فى الإجراء أو العملية التى يحاولون إتقانها، وهم فى عملهم هذا ينبغى أن يبرهـنوا ويظهروا فهمهم باستخدام الكلمات بدلا من استخدام الرموز الرياضية

٣ ـ الممارسة: يظهر التلاميذ إتقانهم للإجراءات أو الخطوات فى حل مسائل جديدة تشبه المسائل التى حلوها من قبل حلا غير صحيح

٤ ـ كتابة بيان بالإتقان: يكتب التلاميذ فى جملة أو جملتين مبينين أنهم الآن قد أتقنوا الخطوات والإجراءات التى استخدموها فى الحل.

وبإكمال الخطوات الأربع يستطيع التلاميذ أن يحصلوا على تقدير أو درجة أعلى تحل محل الدرجة أو التقدير السابق وهى درجة تدل على تحقيقهم للإتقان ومثل هذه التعيينات أو الواجبات المدرسية قد تكون لها فوائد أبعد مدى أيضا إذا اتضح أن كثيرا من التلاميذ استوعبوا الخطوات الأربع فى إستراتيجياتهم التعليمية المعتادة

الحصول على معلومات تشخيصية: حين نقيم تعلم تلاميذنا وأداءهم، ينبغى أن نتبين إجراءات تقييمنا، لا مواضع خطأ التلاميذ فحسب، بل وكذلك أسباب الخطأ، وبعبارة أخرى، ينبغى أن نحصل على معلومات كافية بحيث نعرف كيف نساعد تلاميذنا على أن يتحسنوا، وفضلا عن ذلك ينبغى أن ننقل المعلومات التشخيصية هذه إلى التلاميذ، فى صيغة تغذية راجعة محددة، بحيث يعرفون ما يحتاجون القيام به على نحو مختلف. وهذه التغذية الراجعة يمكن أيضا أن تنمى تنظيم ذات Self - regulation أعظم ـ وهو غرضنا الرئيسى التالى فى تقييم تعلم التلاميذ وأدائهم وهذا ما سنتناوله الآن.

استخدام التقييم لتنمية تنظيم الذات:

من المهم أن يلاحظ التلاميذ أنفسهم أى أن يكونوا على وعى بما يفعلونه فى أى وقت، وأن يقوموا أنفسهم، أى يكونوا قادرين على تقييم أدائهم على نحو دقيق. وثمة وظيفة هامة لممارساتنا للتقييم الصفى وهى أنه ينبغى أن تساعد التلاميذ على الاندماج فى عمليات تنظيم الذات هذه (Stiggins, 1994).

ولقد اقترح المنظرون عددا من الطرق التى نستطيع بها استخدام إجراءات التقييم الصفى لتنمية ملاحظة الذات وتقويمها تنمية أبعد:

* نستطيع أن نزود التلاميذ بمحكات لتقويم التعيينات أو الواجبات المدرسية وأن نطلب منهم أن يقوموا عملهم باستخدام هذه المحكات. ومثال ذلك حين نطلب منهم أن يكتبوا ملخصا لشىء قرأوه، قد نطلب منهم أن يراجعوا العناصر أو البنود الآتية بعد إتمام كل واحد.

مكونات الملخص الجيد:

- لقد كتبت جملة تضم فكرة أساسية واضحة.
- لقد ضمنت ما كتبت أفكارا تساند الفكرة الرئيسية.



ـ يبين ملخصى أنى أفهم العلاقات بين المفاهيم الهامة.

ـ استخدمت كلماتى بدلا من الكلمات التى نقلتها من النص.

* وستطيع أن نتلمس أفكار التلاميذ عن المحكات التى ينبغى أن نستخدمها فى تقييم الأداء

* نستطيع أن نوفر أمثلة للنواتج الجيدة والضعيفة ونطلب من التلاميذ المقارنة بينها على أساس المحكات المتباينة.

* نستطيع أن نجعل التلاميذ يتأملون ويفكرون فى أدائهم ويقومون بالكتابة عنه على أساس يومى أو أسبوعى (كتابة مذكرات)

* نستطيع أن نجعل التلاميذ يكتبون بنودا اختبارية مشابهة لتلك التى يتوقعونها على أى من الاختبارات التى تطبق عليهم.

* نستطيع أن نجعل التلاميذ يقارنون عملهم الجديد بعملهم منذ بداية السنة المدرسية

* نستطيع أن نطلب من التلاميذ أن يعدوا بورتفوليو يضم أفضل عملهم، مع اتخاذ قراراتهم عن النواتج التى نسوغ وضعها فى البورتفوليو.

* نستطيع عقد لقاءات بين التلميذ والمدرس (مثل لقاءات الأب ـ المدرس) حيث يصف تلاميذنا إنجازاتهم (Valencia et al, 1994).

استخدام التقييم لتحديد ما إذا كان التلاميذ قد حققوا الأهداف التعليمية:

هل أتقن تلاميذنا محتوى المقرر؟ هل اكتسبوا المعرفة والمهارات التى يحتاجونها لينتقلوا إلى عمل أكثر تقدما من أعمال المقرر المدرسى؟ وما أنواع الدرجات أو التقديرات التى ينبغى أن يتلقوها؟ أينبغى نقلهم إلى صف أعلى؟ هل أظهروا مستوى التحصيل والمهارات المتوقعة من خريجى المدرسة الثانوية؟ إن مثل هذه الأسئلة يمكن الإجابة عليها بتحديد ما إذا كان التلاميذ قد حققوا أهدافنا التعليمية؟

قد نجد أحيانا اختبارا مقننا يقيس المعرفة والمهارات التى نتوقع من تلاميذنا أن يكونوا قد اكتسبوها بالضبط. ولكن على الأغلب نحتاج أن نعد أدواتنا فى التقييم التى تلائم موقفا معينا يواجهنا. والصيغة المحددة التى تتخذها هذه الأدوات ـ هل هى ذات طبيعة قرطاسية أو أدائية ـ سوف يتوقف على الطريقة التى نعتقد أنها تقيس على أفضل نحو المعرفة أو المهارات موضع الاهتمام.



والنتائج التى نتـوصل إليها فى بعض المواقف عن تحصـيل التلاميذ قـد تكون لها مضامين طويلـة الأمد بالنسبة لمهنهم الأكـاديمية، على سبيل المثـال، فإن الدرجات التى تستند إليها استخلاصاتنا أو نتـائجنا تؤثر فى قراراتنا عن نقل التلاميذ إلى صفوف أعلى وتخرجهم وقـبولهم فى الكليات؛ ولذلك كلما طورنا أدوات لتـقييم التحـصيل النهائى لتلميذ فـيما يتعلق بموضوع مـعين أو وحدة أو درس ينبغى أن نتأكد من أنهـا تعبر على نحو وثيـق عن أهدافنا التعليـمية، ويمـكن أن نتعلم كيـف نعظم المطابقة بين تقـييـماتنا وأهدافنا بدراسة هذا الفصل.

وينبغى أن نقرر هنا أننا حين نقيم إتقان تلاميذنا للأهداف التعليمية، فإننا نتوصل إلى معلومات لا عن تلاميـذنا فحسب بل وكذلك عن ملاءمة أهدافنا التعليمـية وفاعلية إستـراتيجياتـنا التدريسية، وعـلى سبيل المثال: إذا تـبين لنا أن جميع تلامـيذنا يكملون تعييناتنا بسرعة وبسـهولة، فقد نتساءل هل نرفع المستوى الذى نتوقعـه منهم فيما يتصل بأهداف التعليم، وإذا اكتشـفنا أن كثيرا من التلاميذ يكافحون ويتـعثرون فى تعاملهم مع المادة التى درست لهم، فقد نتـساءل هل يؤدى اختلاف طريقة التـعليم إلى التغلب على هذه الصعوبة، هل لو أصبحت أكثر عيانية ومحسوسة تزداد فاعليتها؟

تأثير اختبارات حجرة الدراسة على التعلم:

دعنا نعـود أدراجنا إلى دراسة الحالة التـى بدأنا بها الفصـل «دراسة أوربا» يدرس التلميـذ «س» أسماء الأقطار وعـواصمها وأنهـارها، وما لم نستطع ربط هذه الأسـماء بأشياء يـعرفها فإنه سـوف يتعلمها فـيما يحتـمل عند مستوى الحـفظ الصم ويقابل هذا التلمـيذ «ص» الذى يحاول التـوصل إلى علاقـات بين الطبوغـرافيـا، والمناخ والثقـافة والواردات والصادرات فى نفس الأقطار. وينبغى أن يدرك معنى جـميع هذه العلاقات، بعبارة أخرى ينبغى أن يندمج فى تعلم ذى معنى.

ولقد استـخدم المدرسون واعتادوا على اسـتخدام اختبـارات الورق والقلم أساسا لتلخيص التقويم ـ ولتـحديد ما إذا كان تلاميذهم فى النهاية تعلمـوا فى حجرة الدراسة وحصلوا المطلوب. ولـكن هناك بحوثا كثـيرة تبين أن الاختـبارات فى حجـرة الدراسة وخاصة اختباراتنا يحتمل أن تؤثر فى تعلم التلاميذ بالطرق التالية:

ـ تزيد دافعية التلاميذ لتعلم المادة التى تتناول فى حجرة الدراسة.

ـ تشجع مراجعة المعلومات التى تعلمها التلاميذ من قبل.



- تؤثر فى العمليات المعرفية التى يستخدمها التلاميذ أثناء الدرس والمذاكرة.

- توفر خبرات تعلم فى ذاتها وبذاتها.

- توفر تغذية راجعة عما يعمله التلاميذ وعما لا يعرفونه.

والجدول (١ - ١) يلخص هذه النتائج.

الاختبارات كمثيرات للدوافع:

تصور أنك تدرس مقررا دراسيا على يد مدرسين اثنين؛ الأول يقول لك أنك لن تختبر فى هذا المقرر، وأن عليك أن تدرسه لأنه سوف يساعدك فيما بعد فى حياتك الشخصية والمهنية. والثانى يخبرك بأنه سوف يختبرك فى مادة المقرر كل ثلاثة أسابيع. فى أى الحالين يغلب أن تذاكر بدرجة أكبر؟

إذا كنت مثل معظم التلاميذ المحتمل أنك ستدرس مع المدرس الثانى وتذاكر بدرجة أكبر ويدرس معظم التلاميذ مادة المقرر ويتعلمونها على نحو أفضل حين يقال لهم أنهم سوف يختبرون فيها عما يدرسونها لو قيل لهم تعلموها لأنها تنفعهم فيما بعد. والاختبارات فعالة على وجه الخصوص كمثيرات للدوافع حين يراها التلاميذ كمقاييس صادقة للأهداف التعليمية ويشعرون بما يتحداهم ويثيرهم ليبذلوا أفضل جهد يستطيعونه.

وينبغى أن نتذكر أن الاختبار الصفى يثير الدافعية من خارج، وهكذا فقد يقلل من شأن الدوافع الداخلية المنشأ والتى تدفع التلاميذ ليتعلموا وقد يكون للاختبار أثر عكسى حين يدركه التلاميذ على أنه مجرد تقويم المدرس لأدائهم أكثر من كونه أداة لمساعدتهم على التعلم (Spaulding, 1992).

الاختبارات كوسيلة للمراجعة:

وكما نعرف من تجهيز المعلومات أن الذاكرة طويلة الأمد لا تعنى أننا نتذكر المعلومات إلى ما لا نهاية، فالأشياء يحتمل أن تتعرض للنسيان لأسباب مختلفة مع مضى الزمن. ويتاح للتلاميذ فرصة أفضل لتذكر المادة الصفية على المدى البعيد حين يراجعونها ويعيدون دراستها فى وقت لاحق. والاستذكار استعدادا للامتحان يوفر طريقة لمراجعة المادة من حيث علاقتها بالأهداف التعليمية.



جدول (١ ـ ١)

تأثير الاختبارات فى تعلم التلميذ

المبدأ	التضمين التربوى	مثال
الاختبارات تزيد دافعية التلاميذ لتعلم المادة الدراسية، خاصة حين يعتبرونها مقاييس صادقة للأهداف الصفية.	ينبغى أن نتأكد أن اختباراتنا تعكس على نحو صحيح ودقيق الأشياء الأكثر أهمية ليتعلمها التلاميذ. ونستطيع أيضا أن نتصور الاختبارات كوسيلة قيمة تساعد التلاميذ على التعلم.	نستطيع أن نصف كيف أن الاختبار القصير التالى سوف يساعد التلاميذ على تحديد مدى إتقانهم لرموز العناصر الكيميائية وأوزانها الذرية ـ معرفة سوف يحتاجونها قبل أن يتقدموا فى تعلم الكيمياء تقدما أبعد بنجاح.
الاختبارات تشجع على مراجعة ومذاكرة المعلومات التى سبق تعلمها.	يمكن أن تطبق اختبارات قصيرة متعددة لتشجع على مراجعة المادة ومذاكراتها على أساس منظم.	مع تطبيق الاختبار الأسبوعى فى الإملاء والهجاء على تلاميذنا نستطيع أن نطلب منهم أن يتهجوا كلمات قليلة من الدرس الفائت.
الاختبارات تؤثر فى العمليات المعرفية التى يستخدمها التلاميذ حين يتعلمون.	ينبغى أن نطرح أسئلة وأن نعرض مهاما تتطلب تعلما منظما له معنى أكثر من الحفظ الصم لحقائق منفصلة.	ونحن نصف اختبارا قادما عن الحرب العالمية الثانية، نستطيع أن نؤكد أننا سنطلب من التلاميذ أن يشرحوا كيف أثرت المعارك المختلفة فى نتائج الحرب ولن نطلب منهم أن يسترجعوا التواريخ المحددة لكل معركة.
الاختبارات توفر خبرات تعلم فى ذاتها وبذاتها.	ينبغى أن نطرح أسئلة وأن نعرض مهاما تتطلب من التلاميذ أن يفصلوا ـ وأن يمدوا ويوسعوا المادة الصفية إلى أبعد مما درسوا فعلا.	نستطيع أن نطلب من التلاميذ أن يطبقوا معرفتهم بالهندسة لحل مشكلات عالم حقيقى لم يواجهوها من قبل.
الاختبارات توفر تغذية راجعة عما يعرفه التلاميذ وعما لا يعرفونه.	ينبغى أن نوفر للتلاميذ تغذية راجعة محددة عن نواحى قوة ونواحى ضعف أدائهم وكذلك مقترحات للتحسين. ونستطيع أيضا أن ننظر فى أداء الصف ككل لتحديد الجوانب العامة للضعف التى علينا معالجتها.	إذا اختبرنا تحمل تلاميذنا من الناحية الجسمية بأن نطلب منهم أن يجروا ميلا، نستطيع أن نقارن الزمن المستغرق بأدائهم فى العام الماضى ونقترح طرقا لزيادة السرعة والتحمل. وإذا وجدنا أن التلاميذ يبطئون حركتهم لتصبح مشيا قبل تكملتهم للميل، قد نكرس عددا من الحصص المستقبلية لزيادة التحمل.

الاختبارات تؤثر فى تجهيز المعلومات:

فى دراسة الحالة التى بدأنا بها هذا الفصل درس كل من "س، ص" جغرافية أوربا، ولكن من الواضح أن كلا منهما يتعلم شيئا مختلفا عما يدرسه الآخر وبطريقة مختلفة. فما يتعلمه التلاميذ وكيف يتعلمونه هو إلى حد ما وظيفة لنوع الاختبارات التى يتوقع أن يجيبوا عنها. وسوف ينفق التلاميذ عادة وقتا أطول فى دراسة الموضوعات التى يتوقعون أنهم سيختبرون فيها أو التى يعتقدون أن الاختبار سوف يتناولها. وسوف يتعلمون أيضا معلومات بالطريقة التى يعتقدون أنهم سيختبرون بها على سبيل المثال، فإن مدى تركيز التلاميذ على حفظ حقائق منفصلة على مستوى الحفظ الآلى، أو التركيز على تعلم قدر من المعلومات المتكاملة والمترابطة على نحو منظم وله معنى يتوقف جزئيا على توقعاتهم عن أنواع الأسئلة التى سوف تطرح عليهم ليجيبوا عليها. ولسوء الحظ، يعتقد كثير من التلاميذ خطأ، أن محاولة تعلم المعلومات على نحو له معنى - أى محاولة أن يفهموا ما يدرسون - يتداخل ويعطل قدرتهم على الأداء الجيد فى الاختبارات التى تؤكد على الحفظ الصم وعلى معرفة الحقائق منفصلة.

الاختبارات كخبرات تعلم:

يحتمل أنك تفكر فى اختبارات أجبت عليها علمتك بالفعل شيئا. يحتمل أنك أجبت على سؤال مقال طلب منك أن تقارن بين شيئين لم تكن تفكر فى المقارنة بينهما وساعدك على أن تكتشف نواحى تشابه بينهما لم تلاحظها من قبل. أو سؤال يضم مشكلة تتطلب منك أن تطبق مفهوما أو فكرة على موقف لم يخطر على بالك ارتباطها بالموقف. إن هذه البنود الاختبارية لم تقس ما تعلمته فحسب بل ساعدتك على أن تتعلم ما هو أكثر.

وبصفة عامة، إن عملية الإجابة على اختبار فى المادة الدراسية الصفية تساعد التلاميذ على تعلم المادة على نحو أفضل، بعبارة أخرى يمكن أن يكون الاختبار خبرة تعلم فى ذاتها وبذاتها. ولكن ينبغى أن نلتفت إلى نقطتين هنا **أولا**: أن الاختبار يساعد التلاميذ على تعلم المادة التى يتناولها بالتحديد ولا يساعد على تعلم أشياء لا ترد فى الاختبار، **وثانيا**: هناك خطر كامن فى إعطاء التلاميذ معلومات خاطئة فى الاختبار (كما يحدث كثيرا حين نطبق عليه أسئلة صواب وخطأ وأسئلة اختيار من متعدد) فقد يتعلم تلاميذنا ويتذكرون هذه المعلومات الخاطئة ويجدون صعوبة فى تعلم المعلومات الصحيحة نتيجة لذلك.

الاختبارات كتغذية راجعة:

تستطيع الاختبارات أن توفر لتلاميذنا تغذية راجعة لها قيمتها عما يعرفونه ودعما لا يعرفـونه. فحين يتبين التلاميـذ كيف صححـت اختباراتهم، يزداد فـهمهم للمـعرفة والمهارات التى عليـهم أن يهتمـوا بها. ولكن درجة الاختبـار أو تقديره وحـدها ليست مساعدة ومفيدة جدا، فنتائج الاختبـار تستطيع أن تيسر تعلم التلميذ بمقدار اشتمال هذه النتائج على معلومات عيانية محسوسة عن المواضع التى نجح فيها التلاميذ والمواضع التى أخفقـوا فيها. فعلى سـبيل المثال، حين يستطيع التـلاميذ فحص عناصر مـحددة أجابوا عليها إجـابات خاطئة قد يتنبهـوا إلى الثغرات فى معرفـتهم، وإلى النواحى التى أساءوا فهـمهـا وإلى المفاهيم الخـاطئة التى لديهم. وحين يحـصلون على تعليقـات بناءة على مقالاتـهم ـ تعليقات تبرز نواحى القـوة ونواحى الضعف فى كل استـجابة تبين المواضع التى كانت فيـها الإجابات غامـضة أو غير دقيـقة، وتقترح كيف يمكـن أن يصبح المقال أفضل تنظيمـا وأكثر اكتمالا.. وهلم جـرا، فإن فهمهم للمادة الدراسـية ولمهاراتهم فى الكتابة يزداد احتمال تحسنه.

وحين تستخدم اخـتبارات وتعيينات صفـية أخرى لأغراض التقويم التـجميعى أو النهائى ـ بعبارة أخرى للتوصل إلى قرارات عن التلاميذ لها أثر باقى ـ ينبغى أن نتأكد أن تقييماتنا تمثل مـؤشرات دقيقة لما حققه وحصله تلامـيذنا بالفعل. كيف نعرف أن أدوات التقييم والإجراءات التى نتبعها تزودنا بمعلومات صحيحة؟ سنجيب على هذا السؤال عند النظر فى خصائص التقييم الجيد.

مراعاة أربع خصائص هامة للتقييمات الصفية:

فكر فيما تعرف؟

كتلميذ، هل حدث وقُوِّمت بطريقة اعتقدت أنها غير عادلة ولا منصفة؟

إذا كان الأمر كذلك، لماذا كانت غير عادلة؟ على سبيل المثال:

١ ـ هل كان حكم المدرس على استجابات التلاميذ غير متسق؟

٢ ـ هل قيم بعض التلاميذ فى ظل ظروف مواتية أكثر عن تقييمه لتلاميذ آخرين؟

٣ ـ هل كان التقييم مقياسا ضعيفا لما تعلمت؟

استخدام التقييم لتنمية تعلم التلميذ وتحصيله:

ـ طبق على التلاميذ اختبارا قبليـا نظاميا أو غير نظامى لتحدد النقطة التى تبدأ منها التعليم.

عند بداية وحدة جـديدة فى الجغرافـيا الثقـافية، يطبق المدرس على تلامـيذه اختـبارا قبليـا ليتوصل إلـى المفاهيم الخاطئـة التى يمكن أن تكون لدى التلامـيذ عن الجمـاعات الثقافـية المختلفـة ـ وهى مفاهيم غـير صحـيحة يستـطيع أن يتناولها فى تدريسه

ـ أكد على أن تقييماتك الصفية صممت وأعدت لتساعد التلاميذ على التعلم

المدرس يخبر تلاميذه. كل يوم خميس سوف أطبق عليكم اختبارا قصيرا على ما درسناه أثناء الأسـبوع. وهذا الاخـتبار سـوف يدلنا على الأشياء الـتى مازلنا فى حاجة إلى مزيد فى دراستها أو ما إذا كنا نستطيع أن ننتقل إلى مادة جديدة.

ـ تخـيّر أو ضع أداة تقـييم تتناول المعـرفـة والمهارات التى تريد أن يتـعلمهـا تلاميذك.

حين يخطط المدرس لتقيـيم تحصيل تلاميذه، يقرر ابتداء أن يـفيد من الأسئلة الواردة فى بنك الأسئلة المصاحب للكتاب. وحين يفحصها يكتشف أنها تقيس معرفة حقائق منفصلة ويضع بدلا من ذلك عدة مهام تقييم أصيل تعكس على نحو أفضل الهدف التعليمى الأولى ـ أن يقدر تلاميذه على الـتأليف بين ما تعلموه وتطبيقه على مشكلات عالم حقيقى واقعى.

ـ ضع أدوات تقـيـيم تعكس الطريقة التى تريد أن يتـبعها تلامـيذك فى تجهـيز المعلومـات عند المذاكرة يقـول المدرس لتلامـيذه وأنت تدرس لاخـتبار المـفردات فى

الأسبوع القادم. تذكر أن أسئلة الاختبار سوف تتطلب منك أن تكتب تعريفات بكلماتك وأن تعطى أمثلة من عندك لتبين معنى كل كلمة.

- استخدام اختبارات قصيرة واختبارات تشجع التلاميذ على مراجعة الموضوعات التى درسوها من قبل.

يعرف التلاميذ فى الفصل أن مدرسهم يضع فى الاختبارات الجديدة أحيانا موادا وأسئلة عن الدروس والوحدات السابقة وخاصة إذا كانت هذه الموضوعات تتصل بالمادة الجديدة التى يدرسونها.

- استخدم مهمة التقييم كخبرة تعلم فى ذاتها وبذاتها:

مدرس علوم بالمرحلة الثانوية يطلب من تلاميذه جمع عينات من مياه الشرب المحلية وفحصها للتوصل إلى محتواها البكتيرى، ويقوم تلاميذه فى ضوء قدرتهم على استخدام الإجراءات الصحيحة فى فحص واختبار الماء، ولكنه يأمل أيضا أن يتعلموا حقائق تتصل بالماء الذى يشربونه.

- استخدم تقييما يزود التلاميذ بتغذية راجعة محددة وعيانية عما أتقنوه وما لم يتقنوه.

أثناء تصحيح المدرس للمقالات المقنعة التى كتبها تلاميذه، يكتب عليها ملاحظات عديدة فى «الهامش» ليبين لهم المواضع التى قاموا فيها بتحليل الموقف على نحو صحيح أو على نحو خاطئ، ويحدد ما إذا كان المثال الذى ضربوه يلائم النقطة أم لا يلائمها، ويقترح حلا ملائما، ويبين الحل غير الملائم وهكذا.

- يزود التلاميذ بوسائل يقومون بها أدائهم.

مدرس فى درس عن مهارات الحياة - يزود التلاميذ بقائمة مراجعة بالخصائص التى يلتفتون إليها فى فحص الفطائر التى خبزوها.

٤ - هل استغرق التقييم وقتا طويلا بحيث إنك بعد فترة لم تكن لتهتم بمدى جودة أدائك؟

وفى ضوء خبرتك ما هى الخصائص التى تعتقد أنها أساسية فى أداة التقييم الصفى.

إن الأسئلة التى طرحت تعبر على الترتيب عن أربع خصائص للتقييم الصفى الجيد وهى: الثبات، والتقنين، والصدق، والجانب العملى. وهى ملخصة فى الجدول (١ - ٢).

الثبات Reliability: ثبات أسلوب التقييم هو درجة كشفه عن معلومات متسقة عن المعرفة والمهارات والقدرات التى نحاول قياسها. وحين نقيم تعلم تلاميذنا وتحصيلهم ينبغى أن نكون على ثقة من أن النتائج التى نتوصل إليها لا تتغير سواء أكان التقييم يوم السبت أم الإثنين، وسواء أكان الجو صحوا أم غائما، أو سواء ما إذا كنا نقوم استجابات التلاميذ ونحن فى حالة رضا أو سخط.

ويندر أن تسفر أداة التقييم عن نفس النتائج بالضبط بالنسبة لنفس الفرد إذا أعدنا تطبيقها عليه حتى ولو بقيت المعرفة أو القدرة التى نقيسها هى هى، أى مدى معرفة التلميذ بحقائق الجمع الأساسية، وما إذا كان يستطيع أن يقوم برمى الجلة، أو يقارن بين الهيكل العظمى للطيور والديناصورات، وذلك أنه من المحتمل أن تؤثر كثير من الظروف المؤقتة والتى لا ترتبط بما نحاول قياسه فى نتائج التقييم - المشتتات فى حجرة الدراسة، والتباين فى التعليمات وفى الحدود الزمنية وعدم الاتساق فى تقدير استجابات التلاميذ تقديرا متدرجا. . . وهلم جرا، وعوامل مثل هذه تؤدى إلى قدر من التذبذب والأرجحة فى نتائج التقييم.

وكلما توصلنا إلى نتائج عن تعلم تلاميذنا وتحصيلهم، ينبغى أن نكون على ثقة بأن المعلومات التى نقيم عليها هذا الاستخلاص لم تتشوه تشوها كبيرا، بالعوامل المؤقتة غير ذات العلاقة بالجانب الذى نحاول قياسه. ويحتمل ألا يوجد أسلوب تقييم ثابت بمقدار ١٠٠٪، غير أن بعض الأدوات والإجراءات توفر نتائج أكثر ثباتا عما توفره أخرى، ومن المفيد أن نعرف مدى احتمال موثوقية نتائج أسلوب تقييم معين.

وكثيرا ما يكون فى الإمكان تحديد معامل ثبات دقيق يبين بالضبط مدى ثبات أسلوب تقييم معين. ومع ذلك فإننا حتى ولو لم نحسب الثبات الإحصائى لأداة نستخدمها، ينبغى أن نتوخى الحذر لنعظم مدى أو درجة ما توفره لنا الأداة من نتائج ثابتة. وعلينا على وجه التحديد أن:

جدول (١ ـ ٢)

خصائص التقييم الجيد

الخاصية	التعريف	أسئلة مناسبة
الثبات Reliability	مدى اتساق ما تكشف عنه أداة التقييم من نتائج بالنسبة لكل تلميذ.	ما مقدار تأثر تقديرات التلاميذ بالظروف المؤقتة التى لا تتصل بالخاصية موضع القياس (ثبات إعادة الاختيار)؟ هل تؤدى الأجزاء المختلفة لأداة التقييم إلى نتائج مشابهة عن تحصيل التلميذ (ثبات الاتساق الداخلى)؟ هل المصححون المختلفون يقدرون أداء التلاميذ على نحو متشابه (ثبات المصحح)؟
التقنين Standardization	مدى تماثل إجراءات التقييم بالنسبة لجميع التلاميذ.	هل يقيم جميع التلاميذ فى محتوى متماثل؟ هل يطلب من جميع التلاميذ أداء نفس الأنماط من المهام؟ هل التعليمات واحدة لكل منهم؟ هل ضوابط الوقت وحدوده متماثلة لجميع التلاميذ؟ هل يقوم أداء كل فرد باستخدام نفس المحكات؟
الصدق Validity	مدى قياس أداة التقييم لما يفترض أن تقيسه.	هل التقييم يتضمن عينة ممثلة لمحتوى المجال المقيم (صدق المحتوى)؟ هل تقيس الأداة خاصية سيكولوچية أو تربوية معينة؟ (صدق تكوينى)؟ هل درجات التلاميذ تنبئ بنجاحهم فى مهمة لاحقة؟ (صدق تنبؤى)؟
الجانب العملى Practicality	مدى سهولة التقييم وعدم ارتفاع تكلفة استخدامه.	ما مقدار الوقت الذى يستغرقه التقييم فى الصف؟ ما مدى سرعة وسهولة تصحيح وتقدير الاستجابات؟ هل يتطلب تطبيق الاختبار أو تصحيحه تدريبا خاصا؟ هل يتطلب التقييم مواد... متخصصة ينبغى شراؤها؟

* نضع مهاما عدة مختلفة فى كل أداة وأن نفحص اتساق أداء التلاميذ من مهمة إلى أخرى.

* نحدد كل مهمة بوضوح يكفى لأن يعرف التلاميذ بالضبط المطلوب منهم عمله.

* نحدد ونميز محكات عيانية نوعية محددة نقوم على أساسها الأداء.

* نحاول ألا ندع توقعاتنا بالنسبة لأداء التلاميذ تؤثر فى أحكامنا.

* نتجنب تقييم تعلم التلاميذ عندما يكونون مرضى أو متعبين على نحو واضح.

* نقوم بالتقييم بطرق متماثلة وفى ظل ظروف واحدة بالنسبة لجميع التلاميذ.

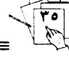
التقنين Standardization: وثمة خاصية ثانية هامة للتقييم الجيد وهى التقنين. وتقتضى أن يكون المحتوى والصيغة التى تطبق وتقدر واحدة بالنسبة لكل فرد. وفى معظم المواقف، ينبغى أن يزود جميع التلاميذ بنفس التعليمات وأن يؤدوا مهاما متماثلة أو متشابهة، وأن يتاح لهم نفس الحدود الزمنية، وأن يعملوا فى ظل نفس القيود (وأن تراعى ترتيبات مناسبة وتعديلات للتلاميذ ذوى الحاجات الخاصة). وينبغى أن تقدر استجابات التلاميذ على نحو متسق بقدر الإمكان، وعلى سبيل المثال لا ينبغى أن تستخدم معايير أشد بالنسبة لتلميذ عن تلميذ آخر.

وأنت تعرف أن الاختبارات المقننة Standardized tests لها تعليمات واضحة لتطبيقها وتصحيحها، ومع ذلك فإن أدوات التقييم التى يعدها المدرسون ينبغى أن تراعى شروط التقنين. فالتقنين يقلل بعض الأخطاء فى نتائج التقييم، وخاصة الخطأ الذى يعزى إلى تطبيق الاختبار، أو الذاتية فى التصحيح. وهكذا فكلما ازداد تقنين التقييم بالنسبة لجميع التلاميذ ارتفع الثبات. والعدالة والإنصاف اعتبار آخر: فمن الإنصاف أن يقوّم جميع التلاميذ فى ظل ظروف واحدة إلا فيما ندر من المواقف غير المعتادة.

الصدق Validity:

دعنا نتبين هل تستطيع أن تطبق فهمك للمفهوم على هذا الموقف.

لقد وضعت اختبارا جديدا لقياس الذكاء. ويتألف من شريط للقياس وجدول للمعايير يبين أداء الآخرين على الاختبار. وتطبيق هذا الاختبار سريع وسهل. عليك أن تقيس محيط رأس التلميذ فوق الحاجبين وأن تقارن ما قسته بما ورد فى جدول المعايير. والرءوس الكبيرة تحصل على نسب ذكاء عالية، والرءوس الصغيرة تحصل على نسب



ذكاء منخفـضة. والسؤال هو: هل لهذا الاختـبار ثبات مرتفع؟ والإجابة هى أنه مـهما تكرر قياسك لمحيط رأس شخص مـعين، يغلب أن تنتهى إلى نفس الدرجة أو التقدير، فالرءوس الكبيرة تبـقى كذلك والرءوس الصغيرة تظل على حالهـا. والسؤال عن الثبات إجابته بالإيجاب. إن هذا الاختبار له ثبات عال، ولكن حين نفكر فإن هذا ليس مقياسا جيدا للذكاء.

إن صدق أداة قيـاس هى درجة قياسه لما يفـترض قياسه. هل هذا القـياس يقيس ذكاء؟ وهل الدرجات على اختـبار تحصيل مقنن يتألف من أسئلة اختـيار من متعدد تدل على مقدار ما تعلمه التلاميذ أثناء السنة الدراسية؟ وهل أداء التلاميذ فى الحفل الموسيقى المدرسى يبين ويدل على ما حقـقوه وتعلموه فى دروس العزف الموسيـقى؟ وبمقدار عدم قدرة تقييماتنا على قياس هذه الجوانب، أى بمقدار كونهـا مقاييس ضعيفة لمعرفة التلاميذ وقدراتهم يكون لدينا مشكلة مع صدقها.

وهناك عدة عوامل غـير ذات علاقة يحتمل أن تؤثر فى مـدى جودة أداء تلاميذنا فى أدوات التـقييم. فـصحـة التلامـيذ، والمشـتتات فـى حجرة الدراسـة والأخطاء فى التصـحيح وهلم جرا، تعـتبر بعض الظروف المؤقـتة التى تؤدى إلى التـذبذب فى نتائج التقييم وبالتالى تنـقص الثبات. غير أن هناك عوامل أخرى غير هذه فـيما يحتمل وهى القدرة القرائية، وفاعليـة الذات، وسمة القلق ـ أكثر استقرارا فى طبيـعتها؛ ولذلك فإن آثارها فى نتائج تقييمنا سوف تكون ثابتة نسبـيا. وعلى سبيل المثال إذا كان التلميذ «س» لديه مهارات قراءة ضعيفة، فإنه قد يـحصل على نحو متسق على تقديرات منخفضة فى الاختبارات القرطاسـية، وفى اختبارات التحصيل ذات الاختـيارات المتعددة بغض النظر عن ما حصله فـعلا فى العلوم، والرياضيات والدراسـات الاجتماعـية... وهلم جرا، وإذا كانت تلميـذة تعانى من قلق يضعفهـا كلما أدت أمام جمهـور فإن أداءها فى حفل موسيـقى عام قد لا يعكس على نحو جيـد مدى جودة أدائها على الآلة الموسيـقية التى تعزف عليها. وحين تظل نتائج تقييمنا متأثرة بنفس المتغيرات ذات العلاقة، عندئذ ينبغى أن نتشكك فى صدق أدواتنا.

وينبغى أن نلاحظ أن الثبات شرط ضرورى للصـدق، وأن التقييمات تكشف عن نتائج صادقة حين تسفر عن نتائج ثابتة ـ وهى النتـائج التى تتأثر تأثرا طفيفا بالتباين فى تطبيق الأدوات، وبالذاتية فى التصحيح... وهلم جرا. ولكن الثبات لا يضمن الصدق كما فى المثال السابق.

وينبغـى أن نلاحظ أيضا أن أى أداة تقيـيم قد تكون صـادقة لبـعض الأغراض، وليست كذلك لأغراض أخرى، فاختبار تحصـيل فى الرياضيات قد يكون مقياسا صادقا

لمدى إجادة التلاميذ للجمع والطرح ولكنه مقياس سيىء لقياس كيف يطبقون الجمع والطرح على مواقف الحياة الحقيقية. واختبار قرطاسى يتناول قواعد لعبة التنس قد يقيم معرفة التلاميذ بكثير من قواعد اللعبة ولكنه فيما يحتمل لن يدلنا على مدى مهاراتهم فى لعبة التنس بالفعل.

ويميز علماء النفس بين أنواع مختلفة من الصدق، ويعتبرون كلا منها هاما فى مواقف مختلفة، ففى بعض الحالات قد نهتم بصدق التكوين - أى بمدى قياس التقييم بدقة لخاصية غير قابلة للملاحظة كالدافعية وتقدير الذات والقدرة البصرية المكانية، وعلى سبيل المثال قد نتوقع أن ملاحظاتنا للتلاميذ وهم يعملون فى الصف مركزين على المهام وسلوكهم بعيدين عن المهام - مؤشر لدافعيتهم لتعلم المادة الأكاديمية. وفى حالات أخرى قد نهتم بالصدق التنبؤى: أى إلى أى حد تنبئ نتائج التقييم بالسلوك المستقبلى. فإذا أخبرنا على سبيل المثال الإخصائى النفسى بالمدرسة بنسبة ذكاء تلميذ معين فقد نهتم بمعرفة مدى قدرة هذا التقدير على التنبؤ بمستقبل التلميذ فى التحصيل الأكاديمى، وكثيرا ما تستخدم اختبارات الذكاء للقيام بهذه التنبؤات. ولكننا حين نقيس تحقيق تلاميذنا للأهداف التعليمية فإننا عادة ما نهتم بصدق المحتوى، أى بمدى تمثيل المهام التى نطلب من التلميذ أداءها للمعرفة والمهارات التى نحاول تقييمها. وصدق المحتوى هام على وجه الخصوص فى تقييماتنا النظامية، وسوف نكتشف كيف نعظم هذا الصدق حين نلتفت إلى أفضل خطة لإستراتيجية التقييم النظامية.

الجوانب العملية:

إن الخاصية الرابعة هى مراعاة الاعتبارات العملية - أى إلى أى حد تكون أدوات التقييم وإجراءاته سهلة نسبيا من حيث الاستخدام، وتضم هذه الاعتبارات ما يأتى:

- ما مقدار الوقت الذى يستغرقه إعداد الأداة؟
- ما مدى سهولة تطبيقها على مجموعة كبيرة من التلاميذ؟
- هل تتطلب مواد غالية الثمن؟
- ما مقدار الوقت الذى يستغرقه التقييم بعيدا عن الأنشطة التعليمية؟
- ما مقدار سهولة وسرعة تقويم أداء التلاميذ؟

وكثيرا ما يكون هناك محاولة للتوفيق بين هذه الاعتبارات والخصائص الأخرى كالصدق والثبات. ومثال ذلك أن اختبار صواب وخطأ عن لعبة التنس يسهل إعداده وتطبيقه، ولكن تقييم الأداء حيث يعرض التلاميذ بيانا بمهاراتهم فى اللعبة، ولو أنه

يستغرق وقتا أطول وطاقة أكبر يحتمل أن يكون مقياسا صادقا لمدى إجادة التلاميذ لتعلم اللعبة.

ومن بين الخصائص الأربع، يعتبر **الصدق** بغير شك أكثرها أهمية، أى أننا ينبغى أن يتوافر لدينا أسلوب تقييم يقيس ما نريد قياسه، **والثبات** يضمن موثوقية نتائج تقييمنا (وهو بهذا يؤثر فى صدقها)، **والتقنين** ضرورى بمقدار تحسينه لثبات تلك النتائج. وينبغى مراعاة **الجوانب العملية** شريطة ألا نضر بصدق القياس وثباته وتقنينه.

إجراء تقييمات غير نظامية:

نحتاج كمدرسين إلى مراقبة أداء التلاميذ وهو يحدث. وعن طريق التقييم غير النظامى، أى عن طريق الملاحظات اليومية للأنماط السلوكية اللفظية وغير اللفظية - يحتمل أن نتوصل إلى استنتاجات عن ما تعلمه التلاميذ وما لم يتعلموه، وكذلك عن الطريقة التى ينبغى للتعليم المستقبلى أن يمضى بها. وفيما يأتى صيغ قليلة من بين صيغ كثيرة يمكن للتقييم غير النظامى أن يتخذها:

تقييم السلوك اللفظى:

- أن تطرح أسئلة على التلاميذ.
- أن تصغى لمناقشات الصف كله أو مجموعة صغيرة من التلاميذ.
- أن تعقد لقاءات قصيرة مع أفراد التلاميذ.

تقييم السلوك غير اللفظى:

- تلاحظ مدى إجادة التلاميذ أداء المهارات الفيزيقية.
- أن تنظر فى التواتر النسبى لسلوكيات الانكباب على المهام والانصراف عنها.
- تميز الأنشطة التى يندمج فيها التلاميذ طواعية واختيارا.
- تلاحظ «لغة الجسم» والتى قد تعكس مشاعر التلاميذ إزاء المهام الصفية.

وللتقييم غير النظامى عدد من المزايا:

أولا: يوفر تغذية راجعة مستمرة عن فاعلية المهام التعليمية اليومية والأنشطة.

ثانيا: يسهل تعديله بناء على ملاحظة لحظية: وعلى سبيل المثال حين يعبر التلاميذ عن مفاهيم خاطئة فيما يتعلق بموضوع معين، تستطيع أن تطرح أسئلة متابعة تعمق معتقداتهم وعملياتهم الاستدلالية.

ثالثا: توفر معلومات تدعم البيانات التى نحصل عليهـا من التقييمات الرسمية أو النظامية أو تؤدى إلى التشكك فيها. مثل الاختبارات القرطاسية.

وأخيرا، كـثيرا ما تكون الإجـراءات غير النظاميـة أو غير الرسميـة هى الوسيلة الوحيدة التى نستطيع بواسطتها أن نقيم النواتج الوجدانية مثل الاهتمام بشىء أو تثمينه.

مراعاة الخصائص الأربع فى التقييمات غير النظامية RSVP:

حين نقوم بإجراءات أو عملـيات تقييم غير نظامى للحصـول على معلومات عن تعلم التلاميذ وتحصـيلهم، ينبغى أن نكون على وعى بنواحى هذه الإجراءات وحدودها فى ضـوء الخصـائص الأساسـية الأربع للتـقـيـيم الجيـد RSVP: الثبـات، والتقنين، والصدق، والاعتبار العملى.

الثبات:

معظم التقييـمات غير النظامية قصيرة جدا، فقـد نلاحظ أن «محمدا» انشغل عن نشاط معين مكلف به أو نستمع إلى إجـابة «نوح» عن سؤال طرحناه عليه أو نتحاور مع «كمال» حـوارا قصيرا. بـعد انتهاء اليـوم المدرسى. غير أن هذه اللقطات القصـيرة من سلوك التلاميـذ قد تكون مؤشرات غير ثابتـة لتحصيلهم الكلى. يحتـمل أننا التفتنا إلى محمد فى الوقت الوحـيد الذى انشغل فيه عن المهام، أو أننا سـألنا نوحا سؤالا من بين عدد قليل من الأسئلة لا يعرف الإجابة عنها. ويحتـمل أن نسىء تفسير ما يحاول كمال أن يقوله أثناء الحوار معه. وحـين نستخدم التقييم غير النظامى للـتوصل إلى استنتاجات عما تعلمـه التلاميذ ومـا حققوه أو حصلوه، فـإننا ينبغى أن نتأكد من أننا نقـيم نتائجنا واستخلاصاتنا على ملاحظات جمعناها عبر فترة طويلة من الزمن.

وفضلا عن ذلك، فـإن من الأهمية بمكان أن نذكر أنفـسنا بمبدأ من مبادئ تجـهيز المعلومات وهو: أن ذاكرتنا طويلة الأمد لا يعتمد عليها اعتمادا تاما، أى أننا ـ لامحالة ـ سوف نتذكر بعض الأمثلة عن سلوكيات التلامـيذ وننسى أخرى، وإذا كنا نعتمد اعتمادا شديدا على ملاحظات للتـلاميذ فى الصف، فإنه ينبغى علـينا أن نسجل ما نلاحظه فى سجلات مكتوبة أى ما نراه ونسمعه.

التقنين:

يصعب أن يتم تقنين تقييماتنا غير النظامـية، وعلى سبيل المثال سوف نسأل أسئلة مختلفـة لمختلف التلاميذ، ويحتـمل أن نلاحظ سلوك كل تلميذ فى سياقات مـختلفة. ومن ثم فإن التقييمات لن تزودنـا بنفس المعلومات عن كل تلميذ. وكمعلمين، يندر أن نصبح قادرين على عقد مقارنات بين التلاميذ على أساس الملاحظات العابرة وحدها.



الصدق:

حتى ولو كنا نرى سلوك تلاميذنا عبر الزمن على نحو متسق، فإننا لن نحصل دائما على بيانات دقيقة عما يعرفونه ويستطيعون عمله. وعلى سبيل المثال، قد يجيب الطماوى عن قصد على أسئلة على نحو غير صحيح بحيث لا يبدو ذكيا أمام أصدقائه وقد يتردد «فاروق» فى أن يقول شيئا على الإطلاق بسبب مشكلة التلعثم التى لديه. وقد تصغى «جليلة» بعناية للدرس الذى يعرض حتى ولو كانت قد تعبت وترسم فى أوراق أمامها. وكما بينا فإن أى تقييم يتضمن ويتطلب التوصل إلى استنتاجات عما تعلمه التلاميذ مستندا إلى الأشياء التى لاحظنا قيامهم بها، وهذه الاستنتاجات لن تكون دائما صحيحة وخاصة حين نقيم أداء التلاميذ على نحو غير نسقى وغير مقنن.

والمبادئ التى تتعلق ببناء المعرفة هامة هنا؛ ذلك أننا نفرض المعانى على الأشياء التى نراها ونسمعها، وتتأثر هذه المعانى بالأشياء التى نعرفها من قبل أو التى نعتقد بصدقها. وسوف تؤثر تحيزاتنا وتوقعاتنا فى تفسيراتنا لطبيعة تلاميذ معينين أو لما لا يعلمونه، وتؤثر لا محالة على دقة استخلاصاتنا. هذا فضلا عن أن توقعات المدرسين غير الدقيقة من التلاميذ وتفسيراتهم لسلوكهم قد يؤثر فى تعلمهم وأدائهم فى المدى البعيد.

الاعتبار العملى:

ومن نواحى القوة فى إجراءات التقييم غير النظامية أنها عملية؛ ذلك أننا نقوم بملاحظاتنا على نحو تلقائى أثناء التعليم. والتقييم غير النظامى يتضمن ويتطلب قليلا من الوقت إما قبل التعليم أو بعده (ما لم يتضمن تسجيل ملاحظات) وله ميزة المرونة، إذ إننا نستطيع أن نعدل إجراءاتنا فى التقييم لحظيا، أى أن نغيرها مع تغير الوقائع فى حجرة الدراسة.

وعلى الرغم من أن أساليب التقييم غير النظامى عملية، إلا أننا لاحظنا مشكلات خطيرة تتعلق بثباتها وتقنينها وصدقها؛ ولذلك ينبغى أن نتعامل مع أى نتائج نتوصل إليها على أنها فروض علينا أن ندعمها أو ندحضها عن طريق وسائل أخرى (Airasian, 1994).

وفى النهاية ينبغى علينا أن نعتمد بدرجة أكبر على أساليب التقييم النظامى لنحدد ما إذا كان التلاميذ قد حققوا أهدافنا التعليمية.

الفصل الثانى:

تخطيط إستراتيجيات التقييم وتنمية مهاراته

بعد دراستك لهذا الفصل فإنك تستطيع:

- تخطيط إستراتيجية تقييم نظامية وذلك:
  - بتحديد المجالات التى تقيم.
  - بتخير المهام المناسبة.
  - بالتأكد من أن التقييم يوفر عينة ممثلة للمجال.
- تحسين استخدام التقييمات القرطاسية وذلك:
  - باختيار المهام والأسئلة المناسبة.
  - بإعداد التقييم وتطبيقه.
  - بتقدير استجابات التلاميذ.
  - بالحرص على خصائص الاختبار الجيد الأربع ومراعاتها.
- تنمية مهارة تقييم الأداء وذلك:
  - بتخير المهام الأدائية المناسبة.
  - بإعداد التقييم وتطبيقه.
  - بتقدير استجابات التلاميذ.
  - بمراعاة خصائص الاختبار الجيد الأربعة.
- مراعاة تباين التلاميذ وذلك:
  - بتقليل التحيز الثقافى.
  - بتنمية الحكمة الاختبارية Test wiseness.
  - بمراعاة التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة.



تخطيط إستراتيجية تقييم نظامية:

إن التقييم النظامى الصادق الثابت هو ذلك الذى يتم تخطيطه بعناية ودقة والتفكير فيه قبل القيام به بفترة. وفيما يأتى ثلاثة أسئلة هامة ينبغى أن نطرحها على أنفسنا حين نخطط أو نعد أداة تقييم نظامى:

- ما مجال المحتوى الذى نحاول تقييمه؟
- ما نوع المهام التى تقيس تحصيل التلاميذ على أفضل نحو؟
- كيف نحصل على عينة ممثلة للمجال؟

دعنا نعالج كل سؤال فى دوره.

تحديد المجال الذى يقيم:

حين نخطط ونعد أداة تقييم نظامى نحتاج أولا أن نحدد ونميز مجال المحتوى الذى نريد تقييمه وتحديد مدى اتساعه وضيقه. وعلى سبيل المثال، فقد نريد أن نقيس موضوعا عريضا مثل «ما الذى تعلمه التلاميذ فى مادة التاريخ هذا الفصل الدراسى؟ أو ضيقا محدودا مثل «ما الذى ينبغى أن يعرفه التلاميذ عن ثورة عرابى؟» وبالمثل قد نريد تقييم شىء عام مثل مستوى التلاميذ العام فى اللياقة البدنية، أو شيئا محدودا مثل قدرتهم على أداء تمرين رياضى Push - ups. وقد نهتم بتحديد ما إذا كان التلاميذ قد تعلموا قدرا كافيا من الجبر بحيث ينتقلون لدراسة حساب التفاضل والتكامل أو قد نريد ببساطة، أن نتبين ما إذا كانوا يستطيعون الوصول إلى قيمة شىء فى معادلة رباعية.

وحين تستخدم أداة تقييم، لقياس مجال عريض من التحصيل (كما هو الحال حين نطبق اختبار تحصيل مقنن) فإننا نحصل على بيانات محدودة نسبيا عن الأشياء المحددة التى تعلمها التلاميذ والتى لم يتعلموها، وحين نضع أدوات تقييم منفصلة لنقيس مجالات أضيق، نتعلم قدرا أكبر من المعرفة التى اكتسبها التلاميذ والمهارات التى نموها، ولكن هذا يتم على حساب تخصيص قدر كبير من وقت الصف للقياس. وهناك نقطة بين هذين الطرفين تعد الوسيط المناسب، ونحن فى حاجة إلى أن نحدد مجالات محتوى صغيرة بما يكفى لكى تزودنا أدوات التقييم بمعلومات عيانية محسوسة عما حصله تلاميذنا، ولكن لا تبلغ منا حدا يجعلنا ننفق معظم وقت الصف فى التقييم بدلا من التدريس.

اختيار المهام المناسبة:

نحن نزيد صدق المحتوى لأدوات التقييم فى حجرة الدراسة حين تتطلب المهام من تلاميذنا أن يؤدوا أداء مشابها بقدر الإمكان للأشياء التى نريدهم فى النهاية أن يقدروا على عملها ـ وبعبارة أخرى؛ حين يوجد تطابق بين مهام التقييم والأهداف التعليمية. وفى بعض المواقف، حين تكون النواتج المرغوب فيها استرجاعا للحقائق، فإن طرح أسئلة اختيار من متعدد ليجيب عنها التلاميذ أو أسئلة ذات إجابات قصيرة فى اختبار قرطاسى قد يحقق الصدق ويراعى الاعتبار العملى. وفى مواقف أخرى على سبيل المثال، حين يكون هدفنا أن يشرح التلميذ ويفسر ظاهرات فى الحياة اليومية باستخدام مبادئ علمية أو ينقد عملا أدبيا أو فنيا ـ فإن اختبارات المقال التى تتطلب من التلاميذ اتباع خط منطقى من الاستدلال والتفكير قد تكون ملائمة. وإذا كنا نستطيع حقا أن نقيس مجالا نريد قياسه بأن نجعل التلاميذ يستجيبون لأسئلة على الورق، عندئذ يكون التقييم القرطاسى هو الطريقة التى نختارها لأسباب عملية.

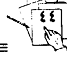
ومع ذلك فهناك كثير من المهارات مثل: قلى البيض، تطبيق مبادئ الهندسة على أساليب المسح، تحديد وتمييز كائنات متعضية مجهرية من خلال الميكرسكوب ـ لا نستطيع بسهولة أن نقيسها باختبارات قرطاسية. وبالنسبة لمهارات مثل هذه، فإن المحتمل أن تكون تقييمات الأداء هى التقييمات الصادقة صدق محتوى. وقد يكون تقييم الأداء مفيدا على وجه الخصوص حين نهتم بقدرة التلاميذ على تطبيق المادة التى يدرسونها فى الصف على مواقف حياتية حقيقية.

وفى النهاية قد نجد أن أكثر المداخل صدقا وملاءمة من الناحية العلمية تقييم تحصيل التلاميذ بمهام قرطاسية ومهام أدائية. الأولى تمكننا من تقييم معرفة التلاميذ بطريقة كفوءة ومختصرة، ومثال ذلك أن أسئلة الإجابات القصيرة تمكننا من اختيار عينة ملائمة من معرفتهم لموضوع عريض على نحو اقتصادى فى الزمن والجهد. والتقييمات الأدائية تستغرق وقتا أطول ولكنها مع ذلك سوف توفر لنا معلومات تتصل بالأهداف التعليمية والتى لا يمكن أن نحصل على معلومات تتعلق بها بطريقة أخرى.

التأكد من أن التقييم يزودنا بعينة سلوكية ممثلة.

خبرة مباشرة.

النمل، والعناكب.



لننظر فى الموقف: يشكو الطلاب فى صف المدرس «طلعت» من الاختبار الذى طبق عليهم؛ لأنهم قضوا أسبوعين يدرسون الحشرات ويوما واحدا يدرسون العناكب، ومع ذلك فإن الاختبار الذى طبق عليهم كان كله عن العناكب.

ولقد رسب التلاميذ الذين نسوا هذا الجزء فى الاختبار على الرغم من أن بعضهم كانوا يعرفون قدرا لا بأس به من المعرفة عن الحشرات.

والسؤال هو: لماذا تعتبر إستراتيجية التقييم التى اتبعها هذا المدرس إستراتيجية ضعيفة؟ وما الجانب الذى يشكو منه التلاميذ: الثبات، أم التقنين، أم الصدق، أم الاعتبار العملى؟

إن معظم أنشطة التقييم الصفية، بل وحتى الاختبارات القرطاسية، تستطيع أن تزودنا بعينة صغيرة مما يعرفه التلاميذ ومما يستطيعون عمله. وليس من المستطاع بل ويكاد يكون من المحال فى معظم الحالات أن نقيم كل شىء اكتسبه التلميذ من دراسته لوحدة الحشرات والعناكب، أو من فصل فى كتاب الدراسات الاجتماعية أو من فصل دراسى فى التربية الرياضية بدلا من ذلك، فينبغى علينا أن نسأل عددا قليلا من الأسئلة أو أن نعرض على التلميذ مهاما أو أعمالا قليلة ليستجيب لها مُصْدرا أنماطا سلوكية نأمل أنها انعكاس دقيق وسليم لمستوى التلاميذ الكلى فى المعرفة أو المهارة.

إن هذا الاختبار يكشف عن عينة لما يحتمل أن التلاميذ تعلموه فى هذه الوحدة عن الحشرات والعناكب. والمشكلة تكمن فى أن هذه الأسئلة لا تمثل الوحدة ككل. فالاختبار يركز كلية على العناكب، وهكذا فإن هذا الاختبار له صدق محتوى ضعيف. وأسئلة هذه المدرس ينبغى أن تعكس الأجزاء المختلفة من الوحدة بنسب مناسبة. وأن أسئلته ينبغى أن تطلب من التلاميذ القيام بنوعين من الأشياء تصفها وتحددها الأهداف التعليمية - ويحتمل أن يكون ذلك: مقارنة العناكب بالحشرات، وذكر أمثلة لكل فئة وهلم جرا.

كيف السبيل إلى ضمان أن اختبارنا يضم عينة ممثلة حقا لما يعرفه التلاميذ وما يستطيعون عمله؟ وبعبارة أخرى كيف نضمن صدقه صدق محتوى؟ إن الإستراتيجية التى يوصي بها على نطاق واسع هى أن تضع خطة تمثل مجال المحتوى الذى نريد تقييمه، حيث تحدد الأشياء المعينة التى نريد قياسها ومدى تمثيل كل منها فى الأداة، وكثيرا ما تتخذ هذه الخطة صيغة جدول المواصفات table of specifications - وهو جدول ذو بعدين يبين الموضوعات التى تعالج والأنماط السلوكية التى ترتبط بها. (أى الأشياء التى ينبغى أن يقدر التلاميذ على عملها فى كل موضوع). وفى كل خلية من



خلايا الجدول، تـوضح الأهمية النسبـية لكل توليفة من الموضـوع ـ والسلوك من حيث عـدد المهام أو البنود الاختـبارية أو نسبتها تلك التى تضمن فى التـقييم الكلى. والشكل (٢ ـ ١) يوضح هذه الجداول بمثالين **أحدهما**: اختبار فى الجمع، **والثانى**: تقييم يجمع بين القرطاسى والأداء فيـما يتعلق بالآلات أو المكائن البسيطة. ومتى مـا وضعنا جدول المواصفات، نستطيع أن نعد بنودا قرطاسية أو مـهاما أدائية تعكس وتعبر عن الموضوعات والأنماط السلوكـية التى نريد قـياسـها، ولدينا بعض الثـقة من أن لأداة التـقيـيم صدق محتوى بالنسبة للمجال التى صممت ووضعت لتمثيله.

ومتى مـا خططنا إستراتيـجية فى التـقييم ـ وحددنا مـجال المحتـوى الذي يقاس وأفضل طريقة لبلوغه. نستطيع عندئذ أن نحول انتباهنا إلى تفاصيل أكثر تحديدا، بما فى ذلك الاعـتبارات التـى تتصل ببناء البنود، أو إجـراءات التطبيق، ومـحكات تصحـيح استـجابات التلامـيذ. وسوف نتـناول هذه المسائل كل على حدة فـيما يتـعلق بالتقـييم القرطاسى وتقييم الأداء.

استخدام التقييم القرطاسى:

كثيرا ما نستطيع أن نقيم معرفة التلاميذ الأساسية ومهاراتهم باستخدام الاختبارات القرطاسيـة: فقد نطلب من التلاميذ أن يتـهجوا كلمة «اللؤلؤ» أو يعرفـوا الديمقراطية أو يضربوا ٤٩× ٥٦. والتعيينات التحريرية والاختبارات تستطيع أحيانا أن تساعد فى تقييم قدرات التـلاميذ العليـا فى التفكير أيضـا: فقد نطلب من التـلاميذ المقـارنة بين الهيكل العظمى للطيـور وللديناصورات، وأن يكتـبوا مقـالا مقنعا عن مـزايا وعيـوب الحكومة الديمقراطية. وأن يـحلوا مسألة حسابيـة معقدة، غـير أنه بغض النظر عن الأهداف التى تستخدم الاختبـارات القرطاسية فى تقييمها ينبغى أن تراعـى الخصائص الأربع للاختبار الجيد RSVP وسوف نتبين كـيف نستطيع عمل هذا عند تناولنا لإسـتراتيجيات اخـتيار المهام والأسئلة المناسبة وعند بناء أداة تقييم وتطبيقها وعند تقدير استجابات التلاميذ.

اختيار المهام والأسئلة:

إذا كنا نعتقد أن الاخـتبار القرطاسى مناسب للموقف، فمـا هى المهام أو الأسئلة التى نضعهـا فيه؟ هناك بدائل كثـيرة نختار من بينهـا. قد نطلب من التلاميـذ أن يكتبوا مقـالات وقصصـا، وقصائد، أو أوراقـا بحثيـة. وقد نطلب منهم أن يحلوا مـسائل أو مشـكلات جيدة التـعريف والتـحديد أو سيـئة التعـريف والتحـديد مثل مسـائل فى الرياضيات وفى العلوم. وقد تتخذ الأسئلة التى نطرحها صيغا منوعة؛ إجابات قصيرة،

شكل (٢ ـ ١) مثالان لجدول المواصفات

الأنماط السلوكية / الموضوعات	حساب باستخدام خط الأعداد	استرجاع سريع لحاصل الجمع	الحمل	التقدير	التطبيق على المسائل
أرقام مفردة	٢	٦			٤
مضاعفات ١٠ و ١٠٠		٢			٢
أعداد من رقمين			٢	٢	٣
أعداد من ثلاثة أرقام			٢	٢	٣

هذا الجدول يضم مواصفات لاختبار قرطاسى فى الجمع يتألف من ثلاثين بندا وهو يعطى أوزانا مختلفة (أعدادا مختلفة من البنود) للأنماط السلوكية التى تتعلق بكل موضوع، وثمة أنماط لا تتعرض للقياس.

الأنماط السلوكية / الموضوعات	يرسم رسما بسيطا لآلة	يصف العمل الذى تؤديه الآلة	يتعرف على أمثلة من بين أشياء شائعة أو مشتركة	يحل مشكلات باستخدام آلة
مستوى مائل	٥٪	٥٪	٥٪	٥٪
وتد	٥٪	٥٪	٥٪	٥٪
رافعة	٥٪	٥٪	٥٪	٥٪
عجلة ومحور	٥٪	٥٪	٥٪	٥٪
بكرة	٥٪	٥٪	٥٪	٥٪

جدول مواصفات لتقييم قرطاسى وأدائى عن الآلات البسيطة. والجدول يعطى أهمية متساوية (نفس النسبة المئوية) لكل من الأنماط السلوكية المتعلقة بالموضوعات.

أو مقالات، أو أسئلة صواب وخطأ ومزاوجة أو اختيار من متعدد، وقد تستخدم عدة بدائل من هذه مجتمعة. ونستطيع أن نقلل الإمكانيات بتناول عدة مسائل.

* هل نحاول تقييم مهارات منخفضة المستوى أم مهارات عالية المستوى؟
* هل مهام التعرف أم مهام الاسترجاع أكثر ملاءمة؟
* أينبغي أن نوفر للتلاميذ مواد مرجعية؟

تقييم المهارات المنخفضة المستوى والمهارات عالية المستوى:

فالأسئلة التي تتطلب استجابات قصيرة - إجابة قصيرة، أو مزاوجة، أو صواب وخطأ، أو اختيار من متعدد - كثيرا ما تلائم تقييم معرفة التلاميذ بالحقائق المفردة المنفصلة. أما الأسئلة التي تتطلب استجابات ممتدة - مقالات مثلا - فإنها تناسب على نحو أيسر تقييم مهارات عالية المستوى لحل المشكلات، والتفكير الناقد والتأليف بين الأفكار. وعلى سبيل المثال، قد تكتب أسئلة مقال تتطلب من التلاميذ أن ينظموا المعلومات. وأن يتبعوا خطا معينا في الاستدلال والتفكير، وأن يصمموا تجربة أو يسوغوا موقفهم في موضوع جدلي. ومع ذلك، نستطيع أيضا أن نضع أسئلة اختيار من متعدد لتقييم مهارات عالية المستوى. وفيما يلي مثالان:

١ - لقد صمم مخترع أداة جديدة لقطع الورق... ودون معرفة أي شيء آخر عن الاختبار. هل تستطيع أن تتنبأ فيما يحتمل بنوع الآلة أو الماكينة؟

أ - رافعة.

ب - بكرة قابلة للتحريك.

ج - آلة ذات مستوى مائل.

د - إسفين A wedge.

٢ - أي العبارات الفرنسية الآتية تحتوي على خطأ نحوي.

a - Je vous aimez.

b - Le crayon rouge est sur la table verte.

c - Donnez - moi le crayon rouge, s'il vous plait.

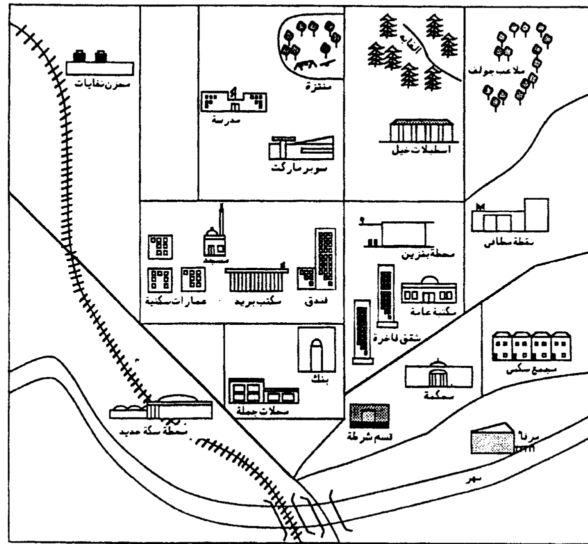
d - Avez - vous un billet pour le théâtre ce soir?

ومع قدر من أعمال الفكر نستطيع أن نضع أسئلة قرطاسية أصيلة. أسئلة تقيم قدرة التلاميذ على أن يطبقوا المادة التي يدرسونها في الصف على مهام واقعية وفيما يأتي نورد مثالين:



٣ ـ قررت وأنت تتسوق أن تشترى قميصا ثمنه ٤٤ جنيها ويباع الآن بتخفيض ٢٠٪ وقررت أن تشترى قطعتين من الشيكولاتة ثمن كل منها ٢٤٠ قرشا وأنت تعرف أن ضريبة المبيعات ٥٪. ما مقدار ما تدفعه ثمنا لما اشتريت.

٤ ـ فيما يلى خريطة لمدينة صغيرة بين الموضع الذى يحتمل أن نجد فيه بدرجة أكبر مصنعا للحديد والصلب، ثم اشرح لماذا اخترت الموقع الذى حددته لذلك.



استخدام مهام التعرف أو الاسترجاع:

ينبغى أن نلتفت أيضـا إلى ما إذا كانت مهمـة معينة تقيم التعرف أم الاسـترجاع ومهام التعرف recognition تطلب من التلاميـذ تحديد الإجابات الصحيحـة فى سياق عبارات غير صـحيحة أو معلومات غير ذات صلة. ومن أمثـلة ذلك أسئلة الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ وأسئلة المطابقة. أما مهام الاسترجاع فتقتضى أن يقدم التلاميذ الإجابات الصحيحة بأنفسهم، ومن أمثلة ذلك الأسئلة ذات الإجابات القصيرة والمقالات والمسائل.

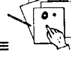
ولكل من مهام التـعرف مزاياها. ويستطيع التلامـيذ فى حالات كثيرة أن يجـيبوا عن كثير من أسئلة التعرف فى فترة زمنية محدودة، وبالتالى فإن هذه الأسئلة تتيح لنا أن نختار عينة ذات مدى عريض من المعرفة والمهارات. وفضلا عن ذلك نستطيع أن نصحح استجابات التلاميذ بسرعة، وعلى نحـو متسق، وبالتالى نرضى حاجاتنا لمراعاة الجوانب العملية وللوفـاء بشرط الثبات. ولكننا حين نريد تقيـيم قدرة التلاميذ على تذكـر المعرفة والمهارات دون أن نضع أمـامهم الإجابة الصحـيحة بين إجابات أخـرى غير صحـيحة ـ يصبح لمهام الاسترجاع صدق أكبر فى تقييم الأهداف التعليمية.

توفير مواد مرجعية للتلاميذ:

فى بعض الحالات قـد نريد أن يعتمد تلامـيذنا على مصدر واحد فـحسب. هو ذاكراتهم طويلة الأمـد أثناء إجاباتهم عن الاختبار. وقـد يكون من المناسب فى مواقف أخرى أن نتيح لهم اسـتخدام مواد مرجعـية يحتمل أن يكون ذلك قامـوسا أو أطلسا أو مقالا من مجلة علمية وذلك أثناء الاختبار. ومهمـة التقييم التى يتاح فيها استخدام مواد مرجعية تكـون ملائمة على وجه الخصوص حين لا يتطلب هدفنا من التلامـيذ استرجاع معـلومات، وإنما اسـتخـدام قدرتهم على اسـتخـدام ما اطلعـوا عليه فى هذه المـصادر وتطبيقه. وعلى سبيل المثال قد لا نهتم بما إذا كـان التلاميذ يحفظون كل مبدأ من مبادئ الهندسة فى الكتـاب المدرسى، ولكننا نود أن نعرف كيف يسـتخدمون المبادئ الهـندسية للتنبؤ بالمسافات أو الزوايا. وقد لا نريد بالضرورة من التلامـيذ أن يعرفوا كيف يتهجون كل كلمة فى لغتهم، ولكننا نريدهم أن يقدروا على أن يكتبوا موضوعا إنشائيا خاليا من أخطاء الهجاء إذا كان لديهم قاموس يساعدهم فى ذلك.

إعداد التقييم وتطبيقه:

بغض النظر عن أنـواع المهام الـتى نطلب من تلامـيـذنا أن يؤدوها، هناك عـدة خطوط موجهة ينبغى أن نراعـيها عند بناء أداة تقييم قرطاسية وعند تطبـيقها وعلى وجه التحديد ينبغى:



* تعريف وتحديد المهام بوضوح ودون لبس.

* تحديد محكات التصحيح مقدما.

وكثيرا ما يكون من الملائم أن تتيح للتلاميذ استخدام مواد مرجعية أثناء التقييم النظامى حين تتضمن الأهداف التعليمية وتتطلب البحث عن معلومات وتطبيقها بدلا من حفظ المعلومات فى الذاكرة واسترجاعها.

* توفير بيئة هادئة ومريحة.

* محاولة تخفيف قلق التلاميذ عن التقييم.

* تشجيع التلاميذ على طرح أسئلة حين لا تكون المهام واضحة.

تعريف المهام بوضوح:

خبرة مباشرة: تقييم التقييم:

طبق عليك أستاذ علم النفس التربوى اختبارا يضم السؤالين الآتيين:

١ - ضع قائمة بالخصائص الأربع لأداة التقييم الصفى الجيدة.

٢ - لخص أغراض التقييم الصفى.

فكر لدقائق قليلة فى كيفية إجابتك على كل من السؤالين السابقين ثم سجل الأفكار التى ستضمنها فى إجابتك.

هل كانت إجابتك للسؤال (١) بسيطة: الثبات، التقنين، الصدق، الجانب العملى؟ هل فكرت فى أنك فى حاجة إلى شرح كل منها؟ هل حددت خصائص أخرى للجودة غير الخصائص الأربع؟ ماذا عن السؤال (٢)؟ ما الأغراض التى ركزت عليها وما فكرتك عن طول الملخص أو قصره؟ إن كلمة مثل ضع قائمة، وخصائص، ولخص يصعب تفسيرها وقد تكون مضللة.

وعلى عكس ما يعتقده بعض المدرسين، فإن ما نكسبه قليل من تكليف التلاميذ بمهام غامضة، حين نريد تقييم تعلمهم وتحصيلهم. وسواء أكان التلاميذ يعرفون كيف يستجيبون للمهام التى نعرضها عليهم أم لا، ينبغى أن يفهموا على الأقل ما نطلب منهم عمله. وبناء على ذلك، ينبغى أن نعرف المهام القرطاسية بوضوح ودقة بقدر الإمكان. وكمراجعة ثانية، قد تطلب من زميل أن يقرأ الأسئلة والتعيينات للتثبيت من وضوحها: فما قد يبدو لنا واضحا قد لا يكون كذلك لشخص آخر.



حدد محكات التصحيح مقدما:

سوف تحتاجها عادة لتحديد وتمييز الاستجابات الصحيحة فى نفس الوقت الذى تعد فيه مهام التقييم. وفى المواقف التى سوف يكون فيها أكثر من إجابة واحدة صحيحة (وهذا يصدق على سؤال المقال)، ينبغى على الأقل أن نحدد مكونات الاستجابة الجيدة. وفضلا عن ذلك ينبغى أن نصف محكات التقدير لطلابنا قبل أن نقيمهم بفترة طويلة، وعمل هذا يزودهم بتوجيه عن كيف يستعدون أفضل استعداد للتقييم.

ومن الأفكار الجيدة أيضا تطوير سياسات توجه تقديرنا وتصحيحنا لإجابات التلاميذ حين تكون صحيحة جزئيا، وحين يستجيبون على نحو صحيح لبنود ولكنهم يضمّنون الاستجابة أو الإجابة معلومات إضافية غير صحيحة، أو يكتبون استجابات بها أخطاء نحوية وهجائية عديدة. وينبغى أن نكون متسقين بصدد الطريقة التى تقدر بها استجابات الطلاب فى مثل هذه المواقف.

توفير بيئة هادئة ومريحة:

يغلب أن يؤدى طلابنا أفضل أداء حين يكملون التقييم القرطاسى فى بيئة مريحة. ذات درجة حرارة مريحة، وإضاءة سليمة، ومكان عمل معقول وحد أدنى من المشتتات. وهذه الراحة قد تكون هامة على وجه الخصوص للطلاب الذين يسهل تشتيت انتباههم وغير المعتادين على التقييمات النظامية أو غير المهتمين نسبيا بالأداء الجيد فيها، وعلى سبيل المثال، قد يكون هذا هاما على وجه الخصوص للطلاب المعرضين للمخاطر (Popham, 1990).

التفكير فيما تعرف:

ما مدى قلقك حين تعرف أنك ستجيب عن اختبار فى الفصل؟ وعلى سبيل المثال هل:

* تقلق الليلة السابقة، وتتساءل هل قرأت ودرست كل ما كلفت به؟
* تصبح عصبيا قليلا حتى يسلم إليك الاختبار معتقدا أنه يحتمل أنك لا تعرف كل شىء بمستوى الجودة التى ينبغى أن تعرفه به؟
* تجد قدرا كبيرا من الصعوبة فى تذكر الأشياء التى عرفت أنك تعرفها معرفة متقنة حين درستها؟
* تشعر بالفزع من أنك تكاد تقرأ بصعوبة بنود الاختبار؟

تخفيف قلق الطلاب:

إذا كانت إجابتك على أى من هذه الأسئلة هى نعم، عندئذ فانت شأنك شأن معظم التلاميذ تخبر قلق الاختبار.

والطلاب لا يقلقون عادة فيما يتصل بتعلم معرفة جديدة ومهارات جديدة، ولكن كثيرين منهم يقلقون عندما يفكرون أنهم سوف يوضعون موضع التقويم وسوف تصدر أحكام عليهم. ويحتمل أن يظهر أنهم أغبياء أو لديهم نواحى قصور بطريقة أخرى. وقدر قليل من قلق الاختبار قد يكون شيئا جيدا. ويزداد احتمال أن يستعد الطلاب للتقييم وأن يستجيبوا للأسئلة بعناية ودقة وعلى نحو تام إذا كانوا مهتمين بمدى الإجادة التى سيؤدون بها فى ذلك التقييم. ولكن أداءهم يحتمل أن يتعرض للقصور وللعطب حين يكون لديهم قلق اختبار عال، وخاصة حين تتطلب مهام التقييم منهم أن يستخدموا ما تعلموه بأسلوب مرن ابتكارى (Kirkland, 1971) وفى حالات القلق الاختبارى قد يجد الطلاب صعوبة فى استرجاع الأشياء من الذاكرة طويلة الأمد، وقد لا يقدرون على فهم ما الذى تسأل عنه أسئلة الاختبار وتتطلب منا أن نعمله.

وسوف نرى القلق الاختبارى المعوق بتواتر وتكرار أكبر عند الطلاب الأكبر سنا أو من الأقليات أو الطلاب ذوى الخلفيات الاجتماعية الاقتصادية المنخفضة (Kirkland, 1971 Pang). والطلاب ذوو التاريخ الطويل من الإخفاق فى المهام الأكاديمية معرضون على وجه الخصوص لهذا القلق.

ونحن كمدرسين نستطيع أن نزيد من قلق طلابنا أو نخفضه فيما يتعلق بتقييمات حجرة الدراسة وذلك ببساطة بطريقة عرضنا لأعمال التقييم (انظر الجدول ٢ ـ ١) فحين نصف التقييم فى حجرة الدراسة كفرصة لفرز الرجال من الصبيان، أو باعتباره الموت الفجائى لكل فرد يرسب يزداد احتمال ارتفاع مستوى قلق طلابنا إلى سماء عالية. وبدلا من ذلك ينبغى أن تصور مثل هذه التقييمات باعتبارها فرصا لزيادة المعرفة ولتحسين المهارات عن كونها فرصا للتقويم (Spaulading, 1992). وعلى سبيل المثال نقول عبارات مثل «نحن هنا لنتعلم، ولا نستطيع أن نتعلم بدون أن نقع فى أخطاء» مثل هذه العبارة يمكن أن تساعد الطلاب على الحفاظ على نواحى قصورهم فى المنظور المناسب. وإثارة قلق عند المستوى الميسر وليس عند المستوى المعسر.

تشجيع الطلاب على طرح أسئلة:

كما لاحظنا من قبل، حتى حين لا يعرف الطلاب الإجابات عن أسئلتنا، ينبغى أن يعرفوا على الأقل ماذا تطلب منهم أسئلتنا أن يعملوا. ومع ذلك بالرغم من أفضل

نوايانا، قد نطلب أداء مهمة أو نطرح سؤالا غير واضح، أو حتى مضللا. (وحتى بعد تدريس أكثر من عشر سنوات بل عشرين سنة وخبرة فى كتابة الامتحانات، سوف نجد أن الطلاب أحيانا يفسرون الأسئلة والواجبات بطرق لم نتوقعها، ولتعظيم احتمال استجابة الطلاب بالطرق التى نسعى إليها، ينبغى أن نشجعهم على الاستيضاح عندما يساورهم شك عن المهمة أو السؤال المطلوب منهم عمله أو الإجابة عنه. إن هذا التشجيع هام على وجه الخصوص بالنسبة للطلاب ذوى الخلفية الثقافية المختلفة، وكثير منهم قد يتردد فى طرح أسئلة أثناء موقف التقييم النظامى.

جدول (٢ ـ ١) الحفاظ على مستوى القلق الاختبارى عند الطلاب عند المستوى الميسر

ماذا تعمل؟	ماذا تتجنب عمله؟
أبرز قيمة التقييم كأداة تغذية راجعية لتحسين التعلم.	تؤكد على حقيقة أن كفاءة الطلاب توضع موضع التقويم.
طبق تقييما للتدريب أو اختبارا قبليا يزود الطلاب بفكرة عن الصيغة التى سيكون عليها التقييم النهائى.	تحافظ على طبيعة التقييم كسر حتى اليوم الذى يجرى فيه.
شجع الطلاب على أن يؤدوا أفضل أداء.	تذكر الطلاب بأن الفشل سوف يكون له عواقب وخيمة.
وفر معينات ذاكرة أو اسمح باستخدامها (مثل قائمة بالمعادلات أو بطاقة واحدة تحتوى على الحقائق المفتاحية)حين لا تتطلب الأهداف التعليمية حفظ المعلومات.	تصر على أن يحفظ الطلاب كل الحقائق التافهة.
احذف الحدود أو القيود الزمنية ما لم تكن السرعة جزءا هاما من المهارة التى تقاس.	تزود التلاميذ بأسئلة أو مهام أكثر مما يستطيعون الإجابة عنها فى الوقت المتاح.
كن متاحا لتجيب على أسئلة الطلاب أثناء التقييم.	تحوم حول الطلاب، مراقبا لهم عن قرب وهم يستجيبون.
استخدم نتائج عدة تقييمات لاتخاذ القرارات (عند تحديد درجات وتقديرات).	تقوم الطلاب على أساس تقييم واحد.

تقدير استجابات الطلاب:

خبرة مباشرة: يوم شبيه بالأيام الأخرى:

تخيل نفسك مدرسا فى المدرسة المتوسطة وطلبت من تلاميذ فصلك أن يكتبوا قصة من وجهة نظر حيوان. فيما يأتى قصة صبى يبلغ الثانية عشرة من عمره «كان يوما كغيره من الأيام الأخرى، حتى سمعت صوتا غريبا، صوتا لا يشبه أى صوت سمعته من قبل. أسرعت إلى جحرى آملا ألا يكون قد أصاب أطفالى سوء. لقد كانوا على ما يرام، وأعطيتهم الطعام الذى كان فى فمى.

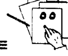
ثم سمعت الصوت ثانية، فحضنت أطفالى من الجرذان حتى لا يصيبهم فزع ورغبت فى أن يحتضننى حيوان حضنا دافئا بحيث لا أتعرض للفزع.

وفجأة بدأت أسمع ضوضاء مشتتة. وتطلعت فوقى فرأيت السماء مضاءة. وكنت لا أزال واقفا قريبا من صغارى أحاول أن أهدئ من روعهم. ولم أكن متأكدا عن ماهية هذه الضوضاء وما الذى سيصيب أسرتى ويصيبنى. ثم عندئذ، بمجرد أن بدأت توقفت. لقد خرجت وأسرتى من جحر الفئران واكتشفنا أن الأزهار فى أوانيها فوق جحرنا قد تفتحت. وعرفت أن كل ما أثار ذعرى وخوفى حدث لسبب».

إذا كان عليك أن تقدر هذه القصة بأحد التقديرات أ، ب، جـ، د أو ر، ما الدرجة أو التقدير الذى تعطيه إياها. وما هى المحكات التى يستند إليها قرارك.

وبعض المهام القرطاسية يمكن تقديرها موضوعيا. فلها إجابات محددة صحيحة وخاطئة، وهناك قدر قليل متضمن من اتخاذ القرار فى تقويم استجابات الطلاب. وهذا يصدق على أسئلة التعرف مثل الاختيار من متعدد وأسئلة الصواب والخطأ. ومع ذلك، فإن مهام قرطاسية أخرى مثل القصص القصيرة والمقالات، يمكن تقديرها تقديرا ذاتيا فحسب، إنها تتطلب حكم المدرس عن مدى صحة وخطأ أى استجابة معينة. وكيف قدرت قصة الفأرة الأم وصغارها؟ ما المحكات التى استخدمتها عند اتخاذ قرارك؟ إلى أى مدى كان تطوير الطالب للحبكة القصصية هاما؟ إلى أى مدى أو حد كان الابتكار أو الإبداع عاملا أساسيا؟ إلى أى درجة أثرت أخطاء النحو والهجاء وعلامات الترقيم فى قرارك؟ وقد يعى المدرسون المختلفون أوزانا مختلفة لهذه المحكات، وسوف تختلف تقديرات نفس القصة نتيجة لذلك. فقد تقدر القصة على نحو مختلف الشهر التالى عن تقديرك لها اليوم.

وكلما تفاوتت استجابات الطلاب وتعقدت فى أداة تقييم قرطاسية، ازدادت صعوبة تقدير هذه الاستجابات موضوعيا وعلى نحو ثابت. وهناك عدة إستراتيجيات



نستطيع استخدامها لتعظيم اتساق تقديراتنا لاستجابات الطلاب، وعلى نحو أكثر تحديدا علينا أن:

* نحدد محكات تقديرنا ونصوغها فى ألفاظ عيانية.
* نقدر قواعد النحو والهجاء تقديرا منفصلا عن تقدير محتوى استجابات التلاميذ.
* نتصفح عينة من استجابات الطلاب مسبقا، باحثين عن استجابات لم نتوقعها ومنقحين المحكات إذا كان ذلك ضروريا.
* نقدر جميع الاستجابات لمهمة مفردة أو سؤال فى وقت واحد (أى قدر مهمة بعد أخرى بدلا من تقدير طالب وراء طالب).
* نقدر الاستجابات على أساس متصل مستمر سبق تحديده. بدلا من تقديرها على أساس الدرجة كلها أو صفر إذا كان من المحتمل أن يكون للاستجابات درجات متفاوتة من الصحة.
* نحاول ألا ندع توقعاتنا من أداء الطلاب تؤثر فى أحكامنا على أدائهم الفعلى.
* نقدر بعض الاستجابات أو جميعها مرة أخرى لنتأكد من الاتساق فى التقدير.

مراعاة خصائص الاختبار الجيد الأربع RSVP:

ما مدى استيفاء التقييمات القرطاسية لخصائص الاختبار الجيد الأربع: الثبات، والتقنين، والصدق، والجوانب العملية؟ دعنا ننظر فى كل منها على الترتيب:

الثبات:

كما لاحظنا حين يكون لدينا مهام وأسئلة لها إجابات محددة صوابا وخطأ - أى استجابات قابلة للتقدير الموضوعى - نستطيع أن نقوم استجابات الطلاب بدرجة عالية من الاتساق والثبات. وبمقدار ما نصدر أحكاما ذاتية عن الصواب والخطأ النسبى لاستجابات الطلاب، سوف يتناقص الثبات لا محالة إلى حد ما.

التقنين:

كقاعدة عامة، الأدوات القرطاسية يسهل تقنينها. ونستطيع أن نعرض مهاما متشابهة وتعليمات واحدة لجميع الطلاب، ونخصص حدودا زمنية متشابهة، وظروفا بيئية متماثلة، ونقدر استجابات كل طالب بنفس الطريقة. وفى نفس الوقت نحن لا نريد فيما يحتمل أن نتحمس تحمسا زائدا بهذا الصدد، وعلى سبيل المثال، قد نتيح

أحيانا للطلاب أن يختاروا الموضوع الذى يريدون أن يكتبوا عنه، ويحتمل أن يكون ذلك طريقة لزيادة إحساسهم بقدرتهم على اتخاذ القرار وتقوية عزيمتهم. وقد نحتاج إلى إعداد مهام تقييم تناسب قدرات معينة ونواحى عجز لدى طلابنا ذوى الحاجات الخاصة.

الصدق:

حين نطرح على الطلاب أسئلة قصيرة، واستجابات بسيطة - أسئلة مثل الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، والمزاوجة - نستطيع أن نختار عينة من معرفة طلابنا عن كثير من الموضوعات فى فترة زمنية قصيرة نسبيا، ومع ذلك ففى بعض المواقف قد لا تكون هذه العناصر أو البنود انعكاسا دقيقا لأهدافنا التعليمية. وإذا أردنا أن نقيم قدرة طلابنا على تطبيق ما تعلموه على المواقف الجديدة، أو إذا أردنا أن نتبين مدى قدرة الطلاب على حل المشكلات، وخاصة المشكلات سيئة التعريف المنتشرة أو الشائعة فى عالم الراشدين، قد نحتاج إلى أن نقنع بمهام قليلة تتطلب استجابات مطولة بدلا من استخدام مهام كثيرة تقيم ما يعرفه الطلاب عند مستوى الحفظ والاستظهار فحسب.

وينبغى أن نتذكر أيضا، أن مهام التعرف قد لا تعكس الأهداف التى نريد لطلابنا أن يحصلوها وينجزوها. وعلى سبيل المثال، حين يحتاج الراشدون العاملون استرجاع معلومات معينة لكى يؤدوا أعمالهم، يندر أن يجدوا مساعدة من بنود اختيار من متعدد ذات أربعة بدائل لكى يتذكروا. وعلى الرغم من أن بنود أو عناصر التعرف قد توفر لنا ثباتا عاليا، إلا أن مهام التذكر والاسترجاع تشبه فى كثير من الحالات شبها أكبر أهدافنا التعليمية.

تنمية مهارة تقييم الأداء:

وذلك بتخير المهارات الأدائية المناسبة وإعادة التقييم وتقدير استجابات التلاميذ ومراعاة خصائص الاختبار الجيد الأربعة.

اختيار مهام أدائية مناسبة:

هناك فيما يحتمل عدد من المهام الأدائية التى لا حصر لها مما نستطيع استخدامه لتقييم الطلاب للأهداف التعليمية وفيما يأتى عدد قليل ممكن منها:

* العزف على آلة موسيقية.
* التخاطب بلغة أجنبية.
* تحديد وتمييز مادة كيميائية غير معروفة.

* المشاركة فى نقاش ومناظرة عن مسائل وقضايا اجتماعية.
* كتابة ما يملى بالاختزال.
* إصلاح ماكينة لا تؤدى وظيفتها أداء حسنا.
* لعب دور القائم بمقابلة شخصية تتعلق بعمل.
* أداء روتين عملى فى مكان عمل لمهمة فى العالم الواقعى.
* أداء محاكاة كومبيوترية.

وقد ننظر فى وضع معرفة الطلاب لمادة دراسية تقليدية فى سياق أدائى. وعلى سبيل المثال، فى درس للتاريخ بدلا من تطبيق اختبار قرطاسى، قد نطلب من الطلاب قراءة رسائل قديمة، أو خطب أو مقالات فى جريدة. وهلم جرا، ثم نتوصل إلى نتائج عن الأحداث والوقائع التى تجرى فى تلك الفترة الزمنية (E. L. Baker, 1994).

وحين نختار مهاما أدائية للتقييم، ينبغى أن يتوافر لدينا غرض واضح فى العقل، وعلى وجه أكثر تحديدا، ينبغى أن نحدد نتائج نوعية نريد أن نتوصل إليها من ملاحظاتنا لأداء الطلاب (Airasian, 1994). وينبغى أن نلتفت أيضا إلى مدى ما تمكننا منه مهمة معينة من حيث التوصل إلى استنتاجات معقولة وتعميمات عما يعرفه طلابنا وعما يستطيعون عمله (Popham, 1995, Wiggins, 1992).

استخدام تقييمات الأداء:

يتخذ تقييم الأداء صيغة من صيغتين. فى بعض الحالات نستطيع أن ننظر إلى نواتج محسوسة صنعها طلابنا ـ يحتمل أن يكون ذلك رسم لوحة بالقلم والحبر، أو اختراع علمى، أو ملصق يصور قطرا أجنبيا معينا. وفى حالات أخرى، لا يتوافر منتج محسوس، وفى مثل هذه الحالات ينبغى أن ننظر إلى أنماط سلوكية نوعية يؤديها طلابنا ـ يحتمل أن يكون ذلك تقريرا شفويا، أو عزفا منفردا.

وتقييم الأداء يمكننا من تقييم إتقان طلابنا للأهداف بطرق قد لا تكون ممكنة ببساطة فى صيغة قرطاسية. إنها تناسب على وجه الخصوص تقييم المهام المركبة أو المعقدة، كتلك التى تتضمن وتتطلب تآزر عدد من المهارات المتأنية. وقد تكون نافعة على وجه الخصوص فى تقييم مهارات معرفية عالية كحل المشكلات والتفكير الناقد والابتكار.

إعداد التقييم وتطبيقه:

إن كثيرا من التوجهات التى عرضت فى مناقشة التقييم القرطاسى تنطبق على نحو متساو ومشابه فى تقييم الأداء، وعلى سبيل المثال ينبغى علينا:

* تعريف وتحديد المهام بوضوح وجلاء.
* أن نحدد محكات التقدير مقدما.
* أن نقنن إجراءات التطبيق بأكبر قدر نستطيعه.
* أن نشجع الطلاب على أن يطرحوا أسئلة.

ومع ذلك فهناك توجيهات إضافية علينا تذكرها أيضا من بين أشياء أخرى، ينبغى علينا أن:

* نضمن التقييم فى الأنشطة التعليمية العادية.
* نوفر قدرا مناسبا من البنية Structure أو التحديد.
* نخطط إستراتيجيات إدارية لنشاط التقييم.

الالتفات إلى ما إذا كنا نضمن التقييم فى أنشطة التعليم العادية:

يوصى كثير من المنظرين والممارسين بأن تضمن تقييمات الأداء فى الأنشطة التعليمية اليومية (Arter & Spandel, 1992; Baxter, et al., 1996; Stiggens, 1994) وهناك ميزتان لعمل هذا: **الأولى**: أننا نستخدم الوقت المحدود المتاح لنا مع التلاميذ بكفاءة أكبر، إذا استطعنا أن نجمع بين التعليم والتقييم فى نشاط واحد. **ثانيا**: سوف نخفض المناخ التقويمى فى حجرة الدراسة. ذلك أن التقويم الخارجى ينقص إحساس الطلاب بقوة عزيمتهم الذاتية Self - determination وقد يقلل نزعتهم للمخاطرة.

وينبغى أن نتذكر أننا حين نعلم الطلاب ونقيمهم فى آن واحد، قد لا نستطيع تقنين الظروف التى فى ظلها يتم تقييمهم، ولن نرى بالضرورة أفضل عمل للطلاب... وفضلا عن ذلك، على الرغم من أنه من المناسب تماما تزويد الطلاب بالمساعدة والتغذية الراجعة أثناء التعليم، كثيرا ما لا يكون مناسبا أن تعمل هذا أثناء التقويم النهائى أو التجميعى لما حصلوه وأنجزوه. وفى بعض المواقف إذن، وخاصة فى حالات التقويم النهائى الهامة، قد نريد القيام بالتقييم منفصلا عن الأنشطة التعليمية، وأن نعلنه مسبقا، وأن نزود الطلاب ببعض التوجيه عن كيف نعظم أداءهم (Stiggens, 1994).

توفير قدر مناسب من البنية والتحديد:

فى بعض الحالات سوف نستطيع أن نبنى ونحدد مهام الأداء إلى حد ما، ومثال ذلك أننا نستطيع أن نوفر تعليمات تفصيلية عما نريد من الطلاب أن ينجزوه، والمواد

والمعدات التى ينبغى عليهم استخدامها، وكيف سنقوم أداءهم (Stiggens, 1994)، وهذا التحديد سوف يساعد فى تقنين تقييمنا، وبالتالى يمكننا من أن نقوم بثبات وموثوقية أكبر. ومع ذلك ينبغى أن نتذكر أنه فى بعض المواقف يؤدى التحديد الكبير إلى إنقاص أصالة العمل وواقعيته authenticity: أى أنه يقلل من مدى مشابهته لتوقعات الأداء فى العالم الخارجى. وفى النهاية، ينبغى أن نلتفت إلى كل من الثبات والصدق ونحن نحدد القدر المناسب من البنية والتحديد لنفرضه فى أى تقييم للأداء.

تخطيط إدارة حجرة الدراسة:

ينبغى أن نتذكر ونحن نقيم الأداء مبدأين هامين فى إدارة حجرة الدراسة وهما: أن المدرسين الفعالين على وعى باستمرار بما يعمله كل طالب (فكرة الوعى الشامل Withitness) والتأكد من أن جميع الطلاب مندمجين فى نشاط التعلم (I. M. Carey, 1994). وعلى سبيل المثال فى درس للغة العربية، حين يعرض طالب موضوعا عرضا شفويا، فإنه قد يكلف الطلاب الآخرين بأخذ مذكرات عن الموضوع بما فى ذلك الحقائق التى يجدونها مثيرة للاهتمام، والأفكار التى يختلفون معها، والأسئلة التى تثير دهشتهم. وفى وحدة تعليمية عن كرة القدم، حين يندمج عدد قليل من الطلاب فى إظهار قدرتهم على تمرير الكرة للاعب آخر وهم يجرون نحو مرمى الفريق المنافس، قد يعمل الطلاب الآخرون فى أزواج يمارسون الحفاظ على الكرة من الخصم.

تقدير استجابات الطلاب:

وفى عدد قليل من المواقف تكون الاستجابات لمهام التقييم قابلة للتقدير الموضوعى، فنحن نستطيع بسهولة أن نحصى عدد الأخطاء فى اختبار طباعة، ونستطيع استخدام ساعة إيقاف لحساب الزمن المستغرق فى سباق المائة متر. ولكن فى حالات أكثر شيوعا سوف نتبين أننا نتخذ قرارات ذاتية حين نستخدم تقييم الأداء. ولا توجد استجابات صواب واستجابات خطأ حين يقدم الطلاب تقارير شفوية، وحين يبدعون تماثيل من الطين، أو حين يندمجون فى مناقشات فى مجالات حامية تتناول قضايا ومسائل خلافية. وإذا لم نكن حريصين قد تتأثر أحكامنا تأثرا كبيرا بالتوقعات المعينة التى لدينا بالنسبة لكل طالب (L. M. Carey, 1994; Stiggins, 1994).

وينبغى علينا أن نلتفت بعناية أكبر إلى المحكات التى نريد استخدامها لتقويم استجابات الطلاب، وخاصة فى المواقف التى نقوم فيها بتقويم نهائى عما يتطلبه الأمر فى التقويم التكوينى. وينبغى أن تركز محكاتنا على أهم جوانب الأداء المرغوب فيه - أى الجوانب الأكثر جوهرية للاستجابة الجيدة (Wiggins, 1992)

وينبغى أن تكون قليلة مـن حيث العـدد نسبيا - ربما لا تـزيد عـن خمسة أو ستة جوانب - بحيث نستطيع أن نتابعها ونحن نلاحظ أداء كل طالب (Airasian, 1994' Gronlund; Popham, 1995).

وفى كثير من الحالات، سوف نريد تحليلا قرطاسيا لكيفية أداء كل طالب فيما يتعلق بمحكاتنا (Airasian, 1994, 1 M Carey, 1994 Stiggins, 1994). وبعض المهام يمكن أن تتلاءم مع استخدام قوائم المراجعة، بينما نصف محكات تقويمنا على أساس خصائص محددة، تتوافر فى استجابة الطالب أو لا تتوافر فيها. وثمة مهام أخرى ذات طبيعة تيسر تقويمها بمقاييس التقدير المتدرجة raing scales، بينما نصف كل مجال باعتباره متصلا مستمرا ونحدد أين تقع استجابة الطالب على هذا المتصل. والشكل (٢ - ٣) يعرض أمثلة لكيفية تقويمنا لأداء الطلاب إما باستخدام قائمة مراجعة، أو مقياس تقدير متدرج. ولكلا النمطين من التحليل فوائده التعليمية: فهما يحددان أى جانب أو مجال يجد الطلاب فيه صعوبة ويقدمان تغذية راجعة عن كيفية تحسين الأداء.

مراعاة خصائص الاختبار الجيد الأربع RSVP:

وبالمقارنة بالتقييم القرطاسى، تعتبر أساليب تقييم الأداء جديدة نسبيا على المسرح التربوى، ومن ثم بدأ علماء النفس التربوى فى الالتفات لمعالجة الاهتمامات التى تتعلق بالثبات والتقنين والصدق، ومراعاة الجوانب العملية. دعنا نظر إلى البيانات والنتائج التى توصل إليها الباحثون، وإلى الإستراتيجيات التى تستخدم لتحسين هذه الخصائص الأربع.

الثبات Reliability:

لقد ذكر الباحثون درجات متفاوتة لثبات تقييمات الأداء، وفى كثير من الحالات تتسق النتائج عبر الزمن، وقد يقدر المدرسون المختلفون نفس الأداء تقديرا مختلفا (R. l. Linn, 1994; D. B. Swanson et al., 1995)، ويحتمل أن يكون هناك سببان وراء انخفاض ثبات تقييمات الأداء. (L. M. Carey, 1994).

أولا: أن الطلاب لا يسلكون دائما على نحو متسق حتى فى مهمة بسيطة مثل رمى كرة السلة، فالطالب يحتمل أن يسجل هدفا فى بعض الأحيان ولا يسجله فى أحايين أخرى.

ثانيا: أننا أحيانا نحتاج أن نقوم أنماطا سلوكية معقدة على نحو سريع نسبيا، وقد تحدث الأشياء بسرعة بحيث تضيع جوانب هامة من أداء الطالب، وكثيرا ما لا نحصل على منتج محسوس نستطيع أن نعود إليه ونعيد تقويمه.

الشكل (٢ - ٣) أمثلة من قوائم المراجعة ومقاييس التقدير المتدرجة

قائمة مراجعة لتقويم الطلاب على استخدام الورنيش فى درس للأعمال الخشبية:

(مأخوذ بتعديل من Gronlund, 1995):

١ - ينظف بالورق المرمل السطح على نحو مناسب.

٢ - «يورنش» السطح بضربات ناعمة سلسة.

٣ - يتم البدء من مركز السطح إلى الأطراف.

٤ - يحرك الفرشاة فى اتجاه تعرقى أو تجزع الألياف الخشبية.

٥ - يستخدم ضربات خفيفة لينعم بالورنيش.

٦ - ينظف الفرشاة بسائل تنظيف مناسب.

٧ - ينظف منطقة العمل.

قائمة مراجعة لتقويم تقارير الطلاب الشفوية:

١ - يعرض أفكاره بطريقة منظمة.

٢ - يتحدث بوضوح وعلو صوت مناسب.

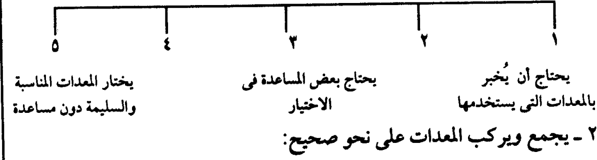
٣ - يتحدث بمعدل مناسب.

٤ - يحافظ على تفاعل جيد مع العين.

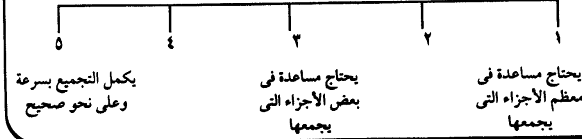
٥ - يحافظ على اهتمام الجماعة.

مقياس تقدير متدرج لتقويم أداء الطلاب فى معمل العلوم (جرونلند ١٩٩٥)

١ - يختار المعدات المناسبة:



٢ - يجمع ويركب المعدات على نحو صحيح:



وينبغى أن نتذكر إذن، أن تقييما واحدا للأداء قد لا يكون مؤشرا موثوقا به لما حققه طلابنا. ووفقا لذلك، ينبغى أن نطلب منهم أن يظهروا الأنماط السلوكية التى تتصل بالأهداف التعليمية الهامة فى أكثر من مناسبة. وإذا كان ذلك فى الإمكان، ينبغى أن نفيد من أكثر من مقدر لتقدير أداء الطالب (C. Hill & Larsen, 1992; Stiggens, 1994).

التقنين Standardization:

قد يسهل تقنين بعض تقييمات الأداء، ولا يسهل تقنين أخرى (Airasion, 1994,) وعلى سبيل المثال، إذا أردنا أن نقيم القدرة على الطباعة Typing نستطيع بسهولة أن نجعل التعليمات والحدود الزمنية والمادة التى تطبع واحدة لكل فرد. ويقابل هذا إذا أردنا أن نقيم الإبداع الفنى قد نتيح مجالا من الحرية للتلاميذ فى اختيار المواد التى يستخدمونها والنواتج المعينة التى يبدعونها وفى مثل هذه المواقف غير المقننة، من الأهمية على وجه الخصوص أن تستخدم تقييمات متعددة ونبحث عن الاتساق فى أداء الطلاب عبر فرص ومناسبات عديدة.

الصدق:

وكما لاحظنا فإن الأداء على مهام التقييم كثيرا ما يكون انعكاسا أكثر صدقا لما حققه وأنجزه طلابنا بالإشارة إلى الأهداف التعليمية. ولقد توصل الباحثون على أية حال إلى أن استجابات الطلاب لتقييم مهمة أدائية واحدة كثيرا ما لا يكون مؤشرا جيدا لتحصيلهم الكلى (R. L. Linn, 1994 D. B. Swanson et al., 995). وصدق المحتوى Content validity معرض للخطر هنا. وإذا كان لدينا وقت لكى يؤدى الطلاب مهمة أو عملا واحدا أو عملين مركبين، قد لا يحصل على عينة ممثلة لما تعلموه ولما يستطيعون عمله. وبالإضافة إلى ذلك، فإن أى تحيزات تؤثر فى أحكامنا، على سبيل المثال، أى معتقدات لدينا عن قدرات معينة للطلاب - قد تشوه النتائج أو الاستنتاجات التى نتوصل إليها من أدائهم. وبالتالى تقلل من صدق تقييماتنا (Airasian, 994; I. M, Carey, 1994).

وكقاعـدة عامة، سوف نريد ونرغب عادة فى تطبـيق أنواع مختلفة من تقيـيمات الأداء المتباينة، أو تحـمل أن نطبق نفس المهمة فى ظل ظروف مخـتلفة، إذا كنا نريد أن نضمن قدرا معقولا من الصدق فى النتائج أو الاسـتنتاجات التى نستخلصها من الأنماط السلوكية التى نلاحظها .(Gronlund, 1993, R. L. Linn, 1994; Stiggins, 1994, D. B. Swanson er al., 1995) وبغض النظر عن تحـقيق الـكفاءة فى العـمل قد نضـمن بعض أنشطة التقييم هذه فى الأنشطة التعليمية اليومية.

مراعاة المقتضيات العملية Practicality:

ولسـوء الحظ فإن تقييمـات الأداء كثيرا ما تكون أقل مراعاة للمقتـضيات العملية عن التـقييـمات القـرطاسيـة الأكثر تقلـيدية (L.M. Carey, 994, Gronlund, 1993; Popham, 995) أولا: تطبيق تقـييم يمكن أن يستـغرق وقتـا طويلا، وهذا يصدق على وجه الخصوص، حين ينبـغى علينا أن نلاحظ الطلاب واحدا واحدا، وحين نطلب منهم أن يـؤدوا مهامـا معقدة نسـبيا (ويحتـمل أن تكون مهاما أصيلة). وبـالإضافة إلى ذلك سوف نحتاج معـدات للقيام بالتقييم ويكفى أن كل طالب سوف يحتـاج معدات خاصة به. وواضح إذن، أننا ينبغى أن ننظر فيما إذا كانت فوائد تقييم الأداء تزيد وترجح على الاعتبارات الأخرى التى تتصل بالمقتضيات العملية (Messick, 1994).

في حجرة الدراسة:

استخدام التقييمات النظامية Using Fromal Assessments:

- ضع تقييمات حجرة الدراسة التى تعكس الموضوعات التى تريد تقييمها والأشياء التى تتوقع من الطلاب عملها فى هذه الموضوعات:

مدرسة تضع جدول مواصفات لوحدة عن طهى وجبة متوازنة أعدتها طالباتها، ثم يستخدم الجدول لوضع أسئلة قرطاسية ومهام أدائية يعكسان معا الأهداف التعليمية.

- دع الطلاب يعرفون أنواع الاستجابات التى تتوقعها:

عندما تقيم معرفة الطلاب عن إبصار الألوان، فإن المدرس يزود طلابه بسؤال مقال يبين ما ينبغى أن تتضمنه الإجابة الجيدة.

صف نظريتين أساسيتين عن رؤية أو إبصار الألوان، واشرح نواحى التشابه بينهما ونواحى الاختلاف من الناحية الفسيولوچية، واذكر الشواهد التى تساند كل نظرية.

- عَظِّم ثبات نتائجك بتحديد محكات التقدير والتصحيح فى ألفاظ محددة عيانية:

عند تقويم تقدم الطلاب فى درس عن موسيقى الأدوات Instrumental music، يستخدم مدرس الموسيقى عدة مقاييس متدرجة عن (طبقة النغم، ودرجة الصوت، Pitch، ودرجة السرعة فى العزف tempo) لمساعدته على تقدير الأداء على نحو متسق.

- عندما نطبق نفس معايير التحصيل على بعض الطلاب أو عليهم جميعا، تأكد أن مهام التقييم متماثلة أو متكافئة فى المحتوى والصيغة والتطبيق ومحكات التقدير (مع مراعاة واستخدام بعض الاستثناءات المناسبة للطلاب الذين لديهم عجز).

حين يتغيب ثلاثة طلاب فى يوم اختبار قرطاسى قصير، يكتب أو يعد المدرس مجموعة بديلة لهم من الأسئلة تعتمد على جدول المواصفات ذاته الذى اعتمد عليه فى إعداد أسئلة الاختبار القصير الأول أو الأصلى.

- اختيار إجراء تقييمى ذى صبغة عملية بقدر الإمكان دون التضحية بالثبات والصدق.

حين حاول مدرس أن يقرر ما إذا كان يستخدم تقييما قرطاسيا أم تقييم أداء عند نهاية تدريسه وحدة عن الطريقة العلمية، تبين أن اختبار الأداء هو الأسلوب الوحيد الصادق فى تقييم ما إذا كان الطلاب قد أتقنوا القدرة على فصل المتغيرات وضبطها أم لا. وحدد ثلاث مهام أداء يستطيع أن يطبقها أو يستخدمها على الصف ككل واعتقد أنها سوف تعكس قدرتهم على عزل المتغيرات وضبطها وهم يختبرون الفروض العلمية المختلفة.

- تجنب التحيز الثقافى فى أدوات التقييم التى تستخدمها:

أعدت مدرسة رياضيات تعيينا أو واجبا حيث طلبت من الطالبات أن يحسبن مساحة ملعب التنس. وعلى الرغم من أنها أرادت تقييم قدرة الطالبات على حساب المساحة، أدركت أن بعض طالباتها يحتمل أنهن لم يلعبن تنس قط. فأعادت كتابة التعيين بحيث يتناول حساب مساحة ساحة لإيقاف السيارات.



وكما رأينا، فإن تقييمات الأداء كثيرا ما تكون موضع تساؤل وشك فيما يتعلق بالثبات والاعتبارات العملية، وفضلا عن ذلك فقد تزودنا بعينة غير كافية عما تعلمه الطلاب. ومع ذلك، ففى كثير من المواقف قد تشابه على نحو أوثق الأهداف البعيدة المدى التى لدينا عن طلابنا، وبهذا المعنى قد تكون مؤشرات أكثر صدقا على تحصيل الطلاب. ومع اكتساب المربين للخبرة فى استخدام تقييم الأداء فى السنوات القادمة سوف يظهر بغير شك وعلى نحو متزايد مقاييس أكثر صدقا وثباتا ومراعاة للنواحى العملية لأداء الطالب. وفى نفس الوقت، فإن أكثر إستراتيجيات التقييم ثباتا وصدقا ومراعاة للجوانب العملية هى التى تستخدم التقييمات القرطاسية وتقييمات الأداء عند محاولة التوصل إلى نتائج واستنتاجات عن حصيلة طلابنا (Gronlund, 1993, R. l. Linn, 1994).

والجدول (٢ ـ ٢) يعرض ملخصا لتحليلاتنا للخصائص الأربع للتقييم غير النظامى، والتقييم القرطاسى النظامى، وتقييم الأداء النظامى، وسوف ننتقل الآن إلى إستراتيجيات تلائم تنوع الطلاب فى ممارسات التقييم.

مراعاة تنوع وتباين التلاميذ:

ومع تطويرنا لطرق تقييم تعلم تلاميذنا وتحصيلهم واستخدام هذه الطرق ينبغى أن نتذكر أن التلاميذ كثيرا ما يختلفون الواحد عن الآخر بطرق تؤثر فى أدائهم فى مواقف التقييم. حين يتساوى طالبان فيما تعلماه ومع ذلك يؤديان أداء مختلفا فى تقييمنا، عندئذ فإن المعلومات التى نحصل عليها من هذا التقييم يكون صدقها موضع تساؤل. وفى الصفحات القليلة التالية سوف ننظر فى تأثير تنوع الطلاب من زاويتين: التحيز الثقافى، والحكمة الاختبارية ثم ننظر فى كيفية تعديل إجراءات التقييم فى حجرة الدراسة لتلائم التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة.

تقليل أو إنقاص التحيز الثقافى إلى الحد الأدنى:

حيرة مباشرة: التنبؤ بالمستقبل:

تصور أنك تجيب عن اختبار للتنبؤ بنجاحك فى المواقف المستقبلية:

١ ـ حين تدخل مسكنا للنفاهو Navajos مغطى بتراب الأرض فى أى اتجاه ينبغى أن تتحرك حول النار؟.

٢ ـ لماذا يرتبط اللون الفيروزى (أزرق خضر) مع خشب مهد الطفل؟

٣ - إذا احتجت إلى صوف أسود لنسيج سجادة، تستطيع أن تحصل على أسود لون باختيار واحد من البدائل الآتية:

أ - صبغ الصوف بخليط من السماق Sumac (مادة تستخدم فى الدباغة) والمغرة Ochre وصمغ البنيون Pinongum.

ب - بصبغ الصوف باستخدام خليط من النيلة والأُشْنَة والمَسْلَيت.

جـ - باستخدام صوف غير مصبوغ مأخوذة من خرفان سوداء.

حاول أن تجيب على هذه الأسئلة قبل أن تمضى فى القراءة.

هل تجد صعوبة فى الإجابة عن بعض هذه الأسئلة أم عنها جميعا؟

إذا كان الأمر كذلك، فإن الصعوبة التى تشعر بها - يحتمل أن تكون راجعة إلى أن الأسئلة كتبت من منظور ثقافة معينة - هى ثقافة النفاهو Navajos. وما لم تكن لديك خبرة ملحوظة بهذه الثقافة، فإن المحتمل أن يكون أداؤك على الاختبار ضعيفا والإجابة على هذه الأسئلة هى فى اتجاه عقارب الساعة (٢) لحماية الطفل من الشر (٣) بصبغة بخليط من السماق والمغرة وصمغ البنيون.

هل هذا الاختبار متحيز ثقافيا؟ تتوقف الإجابة على الهدف. فإذا صمم الاختبار لتقييم قدرتك على النجاح فى مجتمع النفاهو، فقد تكون هذه الأسئلة ملائمة، غير أنها إذا كانت قد صممت لتقييم قدرتك على النجاح فى نظام مدرسى لا يهتم بثقافة النفاهو عندئذ تكون الأسئلة متحيزة ثقافيا.

وتكون أداة التقييم متحيزة ثقافيا وغير عادلة إذا كانت بنودها تعاقب بعض التلاميذ على أساس اثنيتهم، ونوعهم، وحالتهم الاجتماعية والاقتصادية. وعلى سبيل المثال تخيل سؤالا فى اختبار يتضمن أن البنين أكثر كفاءة من البنات، وآخر يضم صورة تبين أن أعضاء جماعة اثنية معنية يمارسون عملا إجراميا. إن مثل هذه الأسئلة متحيزة لأن بعض الجماعات بنات فى الموقف الاول، وأعضاء تلك الجماعة الإثنية فى الموقف الثانى، قد يستثار عداؤها بهذه الأسئلة فيتقاعسون عن إظهار أفضل أدائهم على الاختبار.

ولننظر فى المهمة التقيمية الآتية:

- هل تفضل السباحة فى محيط، أم بحيرة، أم حمام سباحة؟

اكتب مقالا من صفحتين تدافع فيه عن اختيارك.



جدول (٢ ـ ٢) تقويم الأنواع المختلفة من التقييم فى ضوء خصائص الاختبار الجيد الأربع RSVP

نوع التقييم	الثبات	التقنين	الصدق	مراعاة النواحي العملية
التقييم غير النظامى	إن تقييما واحدا مختصرا لا يعتبر مؤشرا ثابتا على التحصيل. وينبغى أن نبحث الاتساق فى أداء التلميذ عبر الزمن وفى السياقات المختلفة.	يندر أن تكون الملاحظات غير النظامية مقننة وهكذا، ينبغى الا نقارن طالبا بآخر على أساس التقييم غير النظامى وحده.	لا يكون سلوك الطلاب المعلن والظاهر فى حجرة الدراسة مؤشرا صادقا دائما على تحصيلهم: وعلى سبيل المثال، البعض قد يحاول إخفاء مستوى تحصيله العالى عن أترابه.	من المؤكد أن التقييم غير النظامى عملى. فهو مرن ويمكن أن يحدث على نحو تلقائى أثناء التعليم فى حجرة الدراسة.
التقييم القرطاسى النظامى	البنود أو الأسئلة القابلة للتقدير موضوعيا ثابتة ثباتا عاليا. ونستطيع أن نحسن ثبات البنود أو الأسئلة التى تقدر الإجابات عليها على نحو ذاتى بتحديد محكات تقدير مسبقة وبشروط عيانية.	الأدوات القرطاسية فى معظم الحالات يسهل تقنينها لجميع الطلاب وإتاحة الفرص للطلاب ليختاروا موضوعات يكتبون عنها، أو أسئلة يجيبون عليها، على الرغم من أن له مزاياه من وجهة نظر دافعية يقلل التقنين.	أن تعدد الأسئلة والمهام التى تتطلب استجابات قصيرة وبسيطة يعظم احتمال أن يجىء التقييم فيها عبارة عن عينة ممثلة لمحتوى المجال والأسئلة والمهام التى تتطلب استجابات أطول على اية حال قد تطابق بدرجة أكبر أحيانا أهدافنا التعليمية.	التقييم القرطاسى يكون عادة عمليا ويمكن تقييم جميع الطلاب فى وقت واحد، وليس هناك حاجة لمواد خاصة.
تقييم الأداء النظامى	كثيرا ما يكون من الصعب تقدير تقييم مهام الأداء، ونستطيع أن نحسن الثبات بتحديد محكات التقدير مقدما وفى ألفاظ عيانية.	يسهل تقنين تقييم بعض المهام الأدائية، ويصعب تقنين تقييم الأخرى.	يوفر تقييم الأداء أحيانا مقياسا أكثر صدقا لما يعرفه الطلاب ولما يستطيعون القيام به عن التقييم القرطاسى. ومهمة أدائية واحدة، على أية حال، قد يكون لها صدق محتوى منخفض، بمعنى أنها لا توفر عينة ممثلة لمحتوى المجال. وهكذا ينبغى أن نتوصل إلى نتائج واستنتاجات وتقديرات لتحصيل التلاميذ على أساس مهام أدائية مختلفة عديدة.	وتقييم الأداء عادة ما يكون أقل من حيث مراعاة الاعتبارات العملية عن الطرق الأخرى فقد يتطلب مواد خاصة، ويستغرق قدرا طويلا نسبيا من زمن حجرة الدراسة، وخاصة إذا كان الطلاب سوف يقيمون فرديا أى فى الوقت الواحد نقيم فردا واحدا.

إن هذا العمل سوف يكون صعبا بالنسبة للطلاب الذين لم يمارسوا السباحة فى البيئات الثلاث كلها، وقد يكون أكثر صعوبة بالنسبة لأولئك الذين لم يعوموا قط، طلابا من أسر منخفضة المستوى الاقتصادى والاجتماعى قد يقعون فى إحدى هاتين الفئتين.

تنمية الحكمة الاختبارية:

وتضم الحكمة الاختبارية استخدام إستراتيجيات مثل:

* استخدام الوقت بكفاءة، بأن تخصص وقتا كافيا لكل مهمة أو عمل وأن تؤجل الأسئلة الصعبة إلى الجزء الأخير من وقت الاختبار.

* الاستدلال الاستنباطى: على سبيل المثال تحذف بديلين يقولان نفس الشىء، وتستخدم معلومات فى سؤال للإجابة على آخر.

♦ التخمين:

عندما تخمن فى الإجابة على أسئلة الاختيار من متعدد، اقرأ البدائل بعناية ودقة فقد لا تكون مرتبة تنازليا أو تصاعديا. مثال: ما نسبة المجتمع الأصلى التى تقع فى المسافة بين انحراف معيارى دون المتوسط وانحراف معيارى فوق المتوسط.

أ ـ الثلثان ب ـ ثلاثة أرباع ج ـ ربع د ـ نصف.

والإجابة الصحيحة هى (أ).

طبعا عليك أن تجيب دائما على أساس استذكارك وتعلمك وليس على أساس التخمين.

ـ تجنب اختيار الإجابات غير المألوفة أو التى لا تفهمها. فالبديل المعقد أو الذى يحتوى على كلمات صعبة ليس بالضرورة صحيحا. وإذا درست واستذكرت المادة بعناية ودقة فإن البديل الغريب بالنسبة لك يحتمل ألا يكون صحيحا.

وعلى سبيل المثال يتعلم الطلاب فى مقرر لعلم النفس أن معاملات الارتباط إما أن تكون موجبة أو سالبة، ثم يرد فى الامتحان السؤال.

العلاقة بين الخروج على القانون وتفكك الأسرة:

أ ـ موجبة ب ـ سالبة جـ ـ متوازية د ـ ذات شعبتين.

والإجابة الصحيحة موجبة، غير أن بعض الطلاب يرتبكون بسبب البديل (د) ويتخيرونه بدلا من الإجابة الصحيحة، ويعتقدون أنهم بما أنهم لا يعرفون الإجابة الصحيحة فاللفظ غير المألوف هو الإجابة الصحيحة.

- انظر إلى مستوى الكلمات المُحَدِّدَة. ولما كانت لكثير من العبارات والأفكار والمبادئ والقواعد استثناءات، فعليك أن تكون دقيقا فى اختيار العناصر التى تحتوى على كلمات مثل: دائما، جميعا، لم يحدث قط، لا واحد كلية، تماما وجميعها توضح أن حالة تصدق دون استثناء. والعناصر التى تحتوى على كلمات تعبر عن قدر من الاستثناء أو التحديد يغلب أن تكون صحيحة. وفيما يأتى بعض الأمثلة القليلة:

لاحظ فى المثال التالى الكلمات البارزة؛ لأنها كلمات محددة فى معظم المجتمعات:

أ - القيم متسقة اتساقا **كبيرا**.

ب - **كثيرا** ما يعتقد الناس فى قيم متضاربة ويتصرفون على أساسها.

جـ - تدعم **جميع** التنظيمات الشرعية قيم الأغلبية.

د - لا توجد قيم المساواة **قط** مع التعصب والتمييز.

فى البند السابق نجد أن البديلين (جـ، د) يحتويان على كلمتين جميع وقط مما يعنى صحة العبارتين دون استثناء. وإذا لم تكن تعرف الإجابة على السؤال نتيجة دراستك للمضمون فسوف تحذف البديلين جـ، د على أساس مستوى التحديد اللفظى لهما.

- سجل ما هو جوهرى: إذا كان السؤال يتناول خطوات فى إجراء أو عملية أو يتعلق بترتيب لوقائع وأحداث أو أى معلومات يسهل الخلط فيها، نح الاختيارات أو البدائل جانبا، واستخدم الهامش لتسجيل المعلومات كما تتذكرها. ثم تخير البديل الذى يتطابق مع ما كتبت.

مثال: أى البدائل الآتية هو التتابع الصحيح لمراحل النمو النفسى عند فرويد:

أ - المرحلة الفمية، والشرجية، والقضيبية والتناسلية.

ب - المرحلة الشرجية، والقضيبية، والفمية والتناسلية.

جـ - المرحلة الفمية والشرجية والتناسلية والقضيبية.

د - المرحلة الشرجية والفمية والتناسلية والقضيبية.

إن الطلاب الدارسين لمراحل النمو عند فرويد وتتابعها يعرفون أن المرحلة الفمية تجىء أولا؛ ولذلك فإن البديلين ب، د غير صحيحين وعليهم أن يقارنوا بين أ، جـ لاختيار البديل الصحيح وهو (أ):

ـ قد تكون الأعداد الكبيرة والصغيرة غير صحيحة.

مثال: لا ينبغى أن يزيد عدد كلمات الإعلان الإذاعى فى الدقيقة عن:

(أ) ١٠٠ (ب) ١٥٠ (جـ) ٢٠٠ (د) ٢٥٠.

عندما نخمن فى الإجابة على أسئلة مثل هذه قد يزداد احتمال إجابتك الصحيحة باستبعاد أعلى الأرقام وأقلها. الإجابة الصحيحة (ب).

وحتى حين لا نجد أى تحيز ثقافى فى أدوات التقييم التى تستخدمها، ينبغى أن نتذكر أن بعض التلاميذ قد لا يألفون أنماطا معينة من مهام التقييم، وعلى سبيل المثال، فإن الطلاب الذين تمدرسوا من قبل فى ثقافة مختلفة قد يكونون قليلى الخبرة فى الإجابة على أسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة الاختيار من متعدد أو أسئلة المقال. وفى بعض الحالات قد نستطيع أن نجعل أو نصوغ مهام التقييم مشابهة لتلك المهام التى خبرها الطلاب من قبل. وفى مواقف أخرى، حين تتطلب المنطقة التعليمية تطبيق اختبارات تحصيل مقننة فى صيغة اختيار من متعدد ـ ينبغى أن نتأكد من شرح الطبيعة العامة للمهام المتضمنة

وعلى سبيل المثال، قد نذكر أننا لا نتوقع من الطلاب أن يعرفوا جميع الإجابات، وقد نبرز أن كثيرا من الطلاب لن يتوافر لديهم وقت كاف للإجابة على كل سؤال. وينبغى أن نوفر للطلاب ممارسة مستفيضة لصيغ وأشكال أى بنودا اختيارية ـ نستخدمها أو أية مهام أدائية. وعلى سبيل المثال، قد نطبق عليهم بعض اختبارات الاختيار من متعدد البسيطة التى تتناول محتوى يعرفونه معرفة جيدة، وقد نتيح لهم تدريبا فى الإجابة على أوراق الإجابة التى يصححها الكومبيوتر.

إن هذه الاهتمامات تشير إلى الحاجة لقدر كبير من المرونة فى مداخلنا للتقييم فى حجرة الدراسة، كما أنها تبرز أهمية تقييم تحصيل الطلاب بطرق منوعة بدلا من الاعتماد على أداة واحدة (Sleetr & Grant, 1994) وفى النهاية ينبغى أن تكون ممارساتنا التقييمية عادلة وتتيح الفرص المتكافئة لجميع التلاميذ بغض النظر عن إثنيتهم ونوعهم وحالتهم الاجتماعية والاقتصادية.

مراعاة التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة:

علينا فى بعض المواقف أن نعدل أدوات التقييم فى حجرة الدراسة لتلائم التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة. ومثال ذلك، قد نحتاج أن نقرأ أسئلة الاختبارات القرطاسية

للتلاميذ الذين لديهم مهارات قراءة محدودة، وهى خاصية لبعض الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم، وقد نحتاج إلى أن نجزئ مهمة تقييمية طويلة إلى عدد من المهام الأقصر بالنسبة للتلاميذ أو الطلاب ذوى سعة الانتباه المحدودة (مثل بعض الطلاب الذين لديهم اضطرابات انفعالية وسلوكية). وقد يكون علينا أن نضع أدوات تقييم فردية حين يكون لدينا أهداف تعليمية مختلفة بالنسبة لبعض الطلاب ذوى الحاجات الخاصة (كما هو الحال فى حالات كثيرة مع طلاب لديهم تأخر عقلى)، والجدول (٢ ـ ٣) يلخص تعديلات إضافية مطلوبة للتلاميذ ذوى الحاجات الخاصة.

وكلما عدلنا أدوات التقييم الصفى للطلاب ذوى الحاجات الخاصة. ينبغى أن ندرك أن ثمة تنازلا عن شىء مقابل شىء وذلك بالنسبة لخاصيتين من الخصائص الأربع للاختبار الجيد RSVP: أولاهما أننا نخالف فكرة أن أداة التقييم ينبغى أن تكون متكافئة فى المحتوى والتطبيق، وهلم جرا بالنسبة لكل طالب ـ أى فكرة أن يكون التقييم مقننا. ثانيتهما أننا نخفق فى مراعاة نواحى عجز معينة قد تكون لدى بعض الطلاب، وأن هذا يعنى الحصول ـ لامحالة ـ على نتائج لها معنى قليل أو لا معنى لها ـ نتائج لها صدق قليل يتعلق بالمعرفة والمهارات التى اكتسبها طلابنا. ولا توجد صيغة سحرية لتحديد توازن معقول بين التقنين والصدق بالنسبة للطلاب ذوى الحاجات الخاصة، ونحن كمدرسين ينبغى أن نستخدم أفضل ما لدينا من حكمة مهنية فى كل حالة.

جدول (٢ ـ ٣) تقييم تحصيل التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة التربوية
في حجرة الدراسة

تلاميذ ذوو حاجات خاصة	الخصائص التى قد يظهرونها	إستراتيجيات صفية قد تفيد هؤلاء التلاميذ
تلاميذ لديهم نواحى عجز معرفية أو أكاديمية	ـــ صعوبة فى تجهيز أنواع معينة من المعلومات. ـــ مهارات استماع ضعيفة أو مهارات قراءة ضعيفة. ـــ أداء غير متسق فى تعيينات حجرة الدراسة يرجع إلى أنماط سلوكية تبعد عن المهمة (مثل فرط النشاط، وعدم القدرة على الانتباه).	ـ افحص أخطاء التلاميذ باحثا عن أمارات التجهيز. ـــ تأكد أن التلاميذ يفهمون ما تريدهم أن يفهموا. ـــ قلل إلى الحد الأدنى الاعتماد على مهارات القراءة. ـــ أتح للتلاميذ وقتا إضافيا لتجهيز وتناول المهمة أمامهم. ـــ تأكد أن التلاميذ لديهم دافعية كافية للأداء الجيد فى التقيم. ـــ استخدم تقييمات الأداء فى الحالات التى يكون لدى التلاميذ فيها مهارات قراءة ومهارات كتابة ضعيفة. ـــ استخدم تقييمات غير نظامية لتدعيم أو نبذ نتائج التقييمات النظامية. ـــ راقب تقدم التلاميذ على أساس منتظم.
تلاميذ لديهم نواحى عجز محددة اجتماعية وسلوكية	ـــ إمكانية الأداء غير المتسق الراجع إلى أنماط سلوكية تبعد عن المهمة أو نقص فى الدافعية.	ـــ تأكد من أن لدى التلاميذ دافعية كافية لأن يؤدوا أداء جيدا فى التقييم. ـــ استخدم تقييمات غير نظامية لكى تدعم نتائج التقييمات النظامية أو تدحضها. ـــ راقب تقدم التلاميذ على أساس منتظم.
تلاميذ لديهم تأخر مقداره عاما فى الأداء الوظيفى والاجتماعى	ـــ تعلم بطىء وتجهيز معلومات بطىء. ـــ مهارات قراءة محدودة. ـــ مهارات استماع ضعيفة.	ـــ تأكد من أن التلاميذ يفهمون ما تطلب منهم عمله. ـــ تأكد من أن أية قراءة مطلوبة فى أدوات التقييم بسيطة بحيث يستطيع التلاميذ فهمها. ـــ استخدم تقييمات الأداء التى تتطلب قراءة وكتابة محدودة وقليلة. ـــ أتح للتلاميذ الوقت الكافى لإكمال المهام التى كلفوا بعملها. ـــ راقب وتابع تقدم التلاميذ على أساس منتظم.
تلاميذ لديهم نمو معرفى متقدم	ـــ قدرة أعظم على أداء مهام معقدة غير عادية. ـ استجابات غير مألوفة وأحيانا مبتكرة لأدوات التقييم فى حجرة الدراسة. ـــ ميل لدى بعض التلاميذ لإخفاء الموهبة لتجنب سخرية الأتراب (مثال الأطفال الأفريقيون الأمريكيون قد يخشون أن يتصرفوا كالبيض إذا أدوا أداء فائقا).	ـــ استخدم تقييمات أداء لتقييم الأنشطة المركبة أو المعقدة. ـــ حدد محكات للاستجابات الصحيحة التى تتيح استجابات غير مألوفة أو ابتكارية. ـــ وفر فرصا للتلاميذ ليظهروا تحصيلهم على نحو غير معلن. ـــ حافظ على سرية نتائج التقييم.

الفصل الثالث:

التقييم الأصيل والتقييم بالبورتفوليو وتقييم الأداء

بعد دراستك لهذا الفصل فإنك تستطيع أن:

- تبين مم يتألف التقييم الأصيل وخصائص تصميمه وبنيته وتقدير درجاته.
- تكتب بإيجاز عن فوائد التقييم الأصيل.
- تصف كيفية ملاحظة عمل التلميذ وكيف تجعل الملاحظة نسقية وتحدد ما تلاحظه وتوثقه.
- تشرح طريقة تقويم عمل التلميذ بالبورتفوليو وكيفية استخدامه على نحو فعال وطرق دمج التلاميذ فى اختيار محتوياته وكيف تستخدم نتائجه.
- تصف بوتفوليو مهارات التشغيل.
- تصف بورتفوليو الكتابة وتحدد أغراضه، ومحتوياته وتقويمه واستخداماته وكذلك بورتفوليو قرص الليزر، وبورتفوليو التدريس.
- تذكر مرامى تقييم الأداء وتصف المهام الأدائية.
- توضح أنواع مهام الأداء القصيرة: مهام مفتوحة النهاية، أسئلة اختيار من متعدد محسنة، رسم خرائط معرفية.
- تصف مهام الوقائع: تقييم القراءة، الكتابة، تقييم العملية - حل المشكلات والمهام التحليلية.
- تصف المهام الممتدة الموسعة: المشروعات طويلة الأمد، المعارض ومتطلبات التخرج.



التقييم الأصيل:

إن البحث عن بدائل للاختبارات المقننة أسفر عن عدد من المداخل فى التقييم منها التقييم البديل alternative assessment، وتقييم الأداء Performance والتقييم الكلى Holistic، والتقييم على أساس الناتج Outcome - based وكل عنوان من هذه العناوين يعبر عن تأكيد لجانب معين تأكيدا مختلفا قليلا عن العناوين الأخرى، ولكنها جميعا تتضمن وتعنى تحركا نحو تقييم يساند تدريسا نموذجيا بدلا من إفساده، ولعل اختيار التقييم الأصيل يؤكد بدرجة أوضح تنمية وتطوير أدوات تقييم تعكس على نحو أدق وتقيس ما تثمنه وتقيمه فى التربية والتعليم.

مم يتألف التقييم الأصيل؟

يعتبر التقييم أصيلا حين يدمج التلاميذ فى مهام ذات مغزى ولها جدارة وذات معنى. وهذه التقييمات تبدو كأنشطة التعلم وتشعر بها كما تشعر بأنشطة التعلم وليس كما تبدو الاختبارات التقليدية وكما تشعر بها. إنها تتطلب وتتضمن مهارات تفكير عالية المستوى وتآزرا وتناسقا لمدى عريض من المعارف. وتنقل إلى التلاميذ معنى القيام بعملهم على نحو جيد، بحيث تظهر المعايير التى يحكم على جودته فى ضوئها. وبهذا المعنى يكون التقييم محددا لمستوى ومعيار، أكثر من كونه معتمدا على أدوات تقييم مقننة.

والتقييم الأصيل قد يتضمن أنشطة منوعة مثل المقابلات الشفوية، ومهام حل المشكلة جماعيا، وإعداد بورتفوليو للكتابة والتجويد. ولكن هذه المداخل التقييمية الأصيلة فى تصميمها، وبنائها وتقدير درجات لها تعكس «محكات الأصالة» "Criteria of authenticity".

التصميم Design:

إن التقييمات الأصيلة فى تصميمها العام تتسم بما يأتى:

* تمضى إلى قلب التعلم الجوهرى وإلى الفهم وإلى القدرات التى تهمنا.
* وهى تقييمات تربوية وتدمجنا فيها.
* وهى جزء من المنهج التعليمى وليس تدخلات تعسفية لا غرض لها سوى تحديد تقدير أو درجة.

* تعكس الحياة الواقعية، وتثير تحديات في تخصصات متعددة Interdisciplinary.

* تقدم للتلاميذ مهاما ومشكلات تحقق تكامل المعرفة والمهارات، وهى مهام ومشكلات مركبة وغامضة ومفتوحة النهاية.

* وكثيرا ما تنتهى بنواتج أو أداءات يحققها التلميذ أو يقوم بها.

* وهى تضع أو تحدد مستوى، وتوجه التلاميذ نحو مستويات من المعرفة أعلى وأخصب.

* وتدرك وتراعى قيمة قدرات التلاميذ المتعددة، وأساليب تعلمهم المنوعة وخلفياتهم المتباينة.

البنية Structure:

التقييمات الأصيلة تخطط وتبنى بحيث:

* يمكن أن يؤديها ويحاول فيها جميع التلاميذ، أى بها مهام مدعومة ومساندة بدلا من أن تكون مُرسِّبة حين يكون ذلك ضروريا.

* تكون جديرة بالممارسة والتكرار.

* كثيرا ما تتطلب التضافر والتعاون مع التلاميذ الآخرين.

* تكون بصفة عامة معروفة للتلاميذ مقدما، وهذا يخالف الاختبارات التقليدية السرية.

* تراعى أن التلاميذ المختلفين قد يحتاجون مقادير مختلفة من الوقت لإتمامها.

* تتيح درجة لها مغزاها من اختبار التلميذ.

تقدير الدرجات Grading:

التقييمات الأصيلة تتطلب عند التقدير ووضع الدرجات أن:

* تؤكد على وضع الدرجات على أساس معايير مشتركة على نطاق واسع وهذا يقابل عد الأخطاء ويختلف عنه.

* تكشف عن نواحى قوة التلاميذ وتحددها بدلا من إبراز نواحى ضعفهم.

* يتم تقديرها على أساس معايير أداء واضحة التحديد وليس على أساس منحنى معيارى.



* تقييم العمليات والكفاءات العريضة.
* تشجع عادة تقييم الذات.
* تعارض تأكيد المقارنات التى لا حاجة إليها والتى تنقص الروح المعنوية للطلاب.

فوائد التقييم الأصيل:

إن تغيير الطريقة التى نقيم بها سوف يؤدى إلى تغيير الطرق التى يدرس بها المدرسون والتى يتعلم بها التلاميذ. ويذهب دعاة التقييم الأصيل إلى أن هذه التغيرات ضرورية لتحسين التعليم ليس ذلك فحسب، بل وسوف تفيد التلاميذ، والمدرسين والأسر على أنحاء شتى.

تغيير دور التلاميذ:

إن التقييم الأصيل يغير دور التلاميذ فى عملية التقييم. فبدلا من أن يكونوا مجيبين سلبيين عن الاختبار فقط، يصبحون مشاركين نشطين فى أنشطة التقييم، أنشطة تقييم تكشف ما يستطيعون عمله بدلا من أن تبرز نواحى ضعفهم. وهذا التحول فى التأكيد بالنسبة للتلاميذ كثيرا ما يؤدى إلى إنقاص قلق الاختبار وزيادة تقدير الذات.

وقد يفيد التلاميذ من تنوع ومرونة إستراتيجيات التقييم الأصيلة. وأدوات التقييم هذه تختلف عن الاختبارات المقننة، من حيث إنها يمكن تعديلها لتعمل عملا جيدا مع التلاميذ ذوى القدرات المختلفة وذوى أساليب التعلم المتباينة والخلفيات الثقافية المنوعة.

وأخيرا، فإن التقييم الأصيل يقدم للتلاميذ مهاما وأعمالا مشوقة وذات قيمة ومناسبة لحياتهم. وهى تتحداهم لكى يطرحوا أسئلة ويصدروا أحكاما ويعيدوا النظر فى مشكلات ويبحثوا إمكانيات وبدائل. إنه يراعى الفروق الفردية ويقدم اختيارات، وأهم فائدة لهذا المدخل بالنسبة لكثير من التلاميذ هى أن يتكون لديهم اتجاه موجب نحو المدرسة والتعلم ونحو أنفسهم.

تغير دور المدرسين:

إن التقييم الأصيل يغير دور المدرسين كما يغير دور التلاميذ، بينما نجد أن الاختبارات التقليدية تؤدى إلى صف متمركز حول المدرس يتطلب التقييم الأصيل حجرة دراسة متمركزة حول التلميذ بدرجة أكبر. وفى هذه الحجرة، يكون دور المدرس الرئيسى مساعدة التلاميذ على تحمل مسئولية تعلمهم وأن يصبحوا مقومين ذاتيين مجيدين.



والمدرسون الذين تحولوا إلى التـقييمات الأصيلة يقررون تحـقق عدد من الفوائد. فهم بصفة عـامة أكثر اندماجا فى عـملية التقييم، كمـصممين لها وكمقـومين. ونتيجة لذلك، أصبحـوا قادرين على التأكد من أن التـقييم يخدم أهداف المنهج التـعليمى ذات القيمة. ويجد المدرسون أيضا أن التقييمات الأصيلة توفر لهم معلومات يحتاجونها لمراقبة تقدم التلميذ وكذلك لتقويم إستراتيجياتهم التعليمية.

دور أكثر نشاطا للآباء:

إن حركة التـقييم الأصيل تشهد أيضـا دورا أكثر نشاطا للآباء فى التقـييم، ولقد جربت بعض المدارس استخدام آباء متطوعين كملاحظين ومقومين فى تقييماتها الجديدة. ويشـجع الآباء على أن ينظروا إلى مـا هو أبعـد من تقديـرات الاختـبـار والتقـارير أو الشـهادات المدرسـيـة فى تقويم إنجـاز وتحصـيل التـلاميـذ، وأن يقـوموهم من خـلال البورتفوليو والأداء.

ولقد رحب بهذا التغـيير كثير من الآباء. ولم يعـودوا فى حاجة إلى فهم الرتب المئينية والدرجـات المكافئة أو المتكافئـة لتقديرات الاختبـار المقنن لكى يتوصلوا إلى فكرة عن مسـتوى عـمل أطفالهم؛ ذلك أنـهم يجدون أن التـقيـيـمات الأصـيلة تكشف عن معلومات واضحة وعيانية عن تقدم الطفل وعن إمكانياته الواعدة.

توسع نظرتنا للتقييم:

ويتقبل قادة حركـة التقييم الأصيل بتفاؤل وترحاب حـقيقة أن المدرسين يدرسون ليحصل التلاميذ على درجات عالية فى الامتحانات. وهم يذهبون إلى أن المدارس ينبغى أن تدرس التلاميذ لكى يخـتاروا الاختبارات والامتحـانات التى تخدم أهدافنا التربوية، وهذا يعنى توسيع نظرتنا ورؤانا لأسبـاب التقييم Why ولموضوعه What، ولكيفية أو طريقة التقييم How.

أسباب التقييم:

فى الماضى، أدرك المربون ثلاثة أغراض رئيسية للتقييم:

* المسئولية والمساءلة accountability هل نحصل على عائد يساوى ما ننفق من مال على التعليم؟
* المراقبة Monitoring: ما مدى إجادة ما يعمل؟ كـأفراد، وكصف، وكمدرسة وكمنطقة تعليمية وكأمة؟

* توزيع التلاميذ Placement: أى التلاميذ ينبغى أن يوزع على البرامج الخاصة، وأيهم ينقل إلى صفوف أعلى، وأيهم يعالج، وأيهم يلتحق بالجامعة؟

ويضيف التقييم الأصيل إلى هذه القائمة غرضا أو هدفا آخر هو:

* **النمذجة Modeling**: ماذا نريد أن يدرس المدرسون وكيف يدرسونه؟ ماذا نريد للتلاميذ أن يتعلموا وكيف يتعلمونه؟

وبهذه النظرة يصبح التقـييم أداة تغيير؛ لأنه يزود المدرسين بنماذج عـيانية للتعليم المرغوب فيه ولأداء الـتلميذ. وكلما أحدث التقـييم تغييرات فى التعليم بتنـمية القدرات التى صمم لتقييمها، كلما ارتفع صدقه الكلى أو النسقى Systemic Validity.

موضوع التقييم:

لقد استـرشد المدرسون وواضعـو الاختبارات لسنوات طوال بمبـدأ أنه ما لا يمكن اختباره لا يستحق التدريس. وقد ترتب على ذلك تأكيد زائد على تدريس المهارات التى يسهل قياسها وللمحتوى المعرفى الذى يسهل اختباره.

وحركة التـقييم الأصيل قلبت هـذا المبدأ رأسا على عقب وأصـبح المبدأ «إذا كان الموضوع جديرا بالتعلم فـهو جديد بالتقييم». وإذا أردنا أن يكتب التلاميـذ كتابة جيدة، ينبغى أن نقيم كتابتهم. وإذا أردنا أن يتعلم التـلاميذ حل المشكلات باستخدام المعلومات الرياضياتية فينبغى أن يتيح لهم التـقييم مثل هذه المشكلات والمسائل لحلها. وإذا أردنا أن يحلل التلاميذ المعلومات ويفسروها ويركـبوها ويقوموها ينبغى أن نقيم هذه المهارات فى سياق له معنى.

وليس معنى هذا أن نتوقف عن تقييم المحتوى المعرفى، ففى التقييم الأصيل تكون المعرفة والمهـارات أساسية ولا يمكن الاسـتغناء عنها، غيـر أنه فى مهام التقـييم الأصيل يصبح المحتوى المعرفى وسيلة لغاية وليس غاية فى ذاته.

طريقة التقييم:

حين يفكر معـظم الناس فى طريقة أو كيـفيـة تقييم التـلاميذ فـإنهم يفكرون فى الاختبـار، غير أنه فى التقيـيم الأصيل، تكون الاختبارات شكلا من بين أشكال كـثيرة للتقييم. وهـذه الأشكال المختلفة للتقييم كـثيرا ما تصنف فى ثلاث فئات عريضـة تعتمد على نوع المعلومات التى توفرها عن التلاميذ:

* **الملاحظات**: أو المعلومات التى يجمعها المدرسـون أساسا فى عملهم اليومى مع التلاميذ.



* **عينات الأداء**: أو النواتج المحسوسة التى تعتبر شاهدا على إنجاز التلميذ وتحصيله.

* **الاختبارات**: والإجراءات المشابهة للاختبار أو مقاييس تحصيل التلميذ، فى وقت معين أو مكان بعينه.

ملاحظة ما يعمله التلاميذ:

يتنقل أو يتحول المدرس فى الصف الدراسى ومعه كراسة تحضير الدروس ويسجل فيها ملاحظاته عن تلميذ أو آخر. هذا هو جوهر الملاحظة. ولكى نجعل الملاحظة أداة تقييم مقبولة وفعالة ينبغى أن تعالج ثلاث مسائل. وهى: كيف نجعل الملاحظة جزءا نظاميا من برنامج التقييم؟ وكيف تركز الملاحظة على ما نريد على الأغلب أن نعرفه عن التلاميذ؟ وكيف توثق الملاحظات دون أن نغرق أنفسنا بالعمل الورقى؟

اجعل الملاحظة نسقية:

ملاحظات المدرسين بطبيعتها غير نظامية ومبنية على الوقائع النادرة anecdotal. ومع هذا يمكن أن تكون الملاحظة جزءا أكثر نظامية ونسقية من برنامج التقييم باتباع الإرشادات البسيطة الآتية:

* لاحظ جميع التلاميذ.

* لاحظ بتواتر أو تكرار كبير وبانتظام.

* سجل ملاحظاتك كتابة.

* لاحظ ما هو نمطى وكذلك ما هو مختلف، فملاحظات الروتين قَيِّمة كملاحظات غير العادى.

* اجمع ملاحظات متعددة لتحسن الثبات، فمثال واحد لا يصنع ولا يشكل نمطا.

* ألف أو ركب الشاهد من سياقات مختلفة لتزيد من صدق الملاحظات.

ماذا تلاحظ؟

إن معرفة ما تريد أن تبحث عنه هام للتقييم المستند إلى الملاحظة. والملاحظ غير الخبير قد يصغى لقراءة تلميذ فلا يسمع إلا أخطاءه فى القراءة. والملاحظ ذو المعرفة قد



يتبين كيف يعالج التلميذ الكلمات غير المألوفة، وكيف يبنى المعنى أثناء القراءة، وبالمثل فإن الأب الذى ينظر إلى محاولات الطفل الصغير الأولى فى تعلم الكتابة قد يرى خربشة، ولكن المدرس الخبير الذى ينظر إلى نفس الخربشات قد يرى كاتبا ينمو وأنه بدأ ينمى مفاهيم هامة عن الخط والكتابة.

ومن أكثر الأدوات شائعة الاستخدام فى مساعدة الملاحظين على التركيز على ما يلاحظ: قوائم المراجعة النمائية Developmental Checkists. وهذه القائمة تصف السمات أو سلوكيات المتعلم التى ينبغى أن يقومها الملاحظ. وحين يتكرر استخدامها أثناء السنة الدراسية، فإن هذه القوائم النمائية توفر صورة واضحة عن تقدم التلميذ عبر الزمن.

ويمكن أن تعدل أو تطوع القوائم النمائية لكى تخدم أى غرض من أغراض الملاحظة. وهى تستخدم بصفة عامة فى الصفوف الابتدائية الأولى لتركز الانتباه على سلوكيات تعلم معينة مثل استخدام علامات الترقيم والوقف فى الكتابة. وفى البرامج التعليمية للطفولة المبكرة، يستخدم كثير من المدرسين قوائم مراجعة نمائية لتساعدهم على متابعة تقدم تلاميذهم خلال مراحل النمو التى يمكن التنبؤ بها. ومن أمثلة قوائم النمو المستخدمة تلك التى تستخدم لتقييم النمو فى مهارات بناء المكعبات عند الأطفال الصغار الواردة فى الشكل (٣ ـ ١).

وثمة أداة مفيدة أخرى تساعد على تركيز الملاحظة وهى استمارة المقابلة interview sheet والتى تعرف أيضا باستمارة تسجيل التداول أو الحوار. واستمارات المقابلة تتخذ صيغا كثيرة ويتوقف هذا على ما يأمل القائم بالمقابلة فى أن يلاحظه. وهى تتألف عامة من قائمة من الأسئلة يخطط المدرس فى أن يطرحها على التلاميذ فى صيغة فراغات فى الاستمارة لتسجيل الاستجابات، وتستخدم استمارة المقابلة فى برامج تعليم اللغة ككل بغية التوصل إلى استبصار عن كيفية شعور التلاميذ إزاء القصص التى قرأوها.

توثيق ما لوحظ:

ولكى تعتبر الملاحظات موثوقا بها، ينبغى أن توثق، وتسجيل المعلومات يستغرق وقتا. وأكثر ما يثير اهتمام المدرسين فيما يتعلق بالتقييم القائم على الملاحظة أنه يستغرق وقتا طويلا. ويصدق هذا على المدرسين الذين يدرسون فصولا كبيرة. وبدون قدر من المساعدة الخارجية من متطوعين أو مساعدين يجد كثير من المدرسين أن من المحال تقريبا



أن يركـزوا انتبـاههم على مـلاحظة طفل واحـد فى الوقت الواحـد. ولا يتوافـر وقت لتسجيل مكثف لما يلاحظونه.

ولقد توصل كثير من المدرسين إلي طرق ليستطيعوا تحمل عبء وقت الملاحظة، ومفتـاح هذا أن نتوصل إلى نظام لأخذ المذكرات ولتسـجيل الملاحظات التى تقلل وقت الكتابة والتسجيل إلى حده الأدنى.

وتتطلب معظم أنظمة حفظ سجلات الملاحظة صندوقا للملفات، أو قاعدة بيانات فى الكومبـيوتر بها ملف لكل تلمـيذ. حيث تجـمع الملاحظات والمذكرات عن التلامـيذ وتنظم خلال السنة الدراسية.

وبعض المدرسين يستخـدمون صيغة بسـيطة للصف لتسجيل المعلومات الوصـفية السردية لوقـائع عن التلاميذ كل أسبـوع. وهذه الاستمارة أو الصـيغة عادة بهـا أسماء التلاميذ على جانبها الأيمن وأيام الأسبوع فى قمة الاستمارة. وفى نهاية كل أسبوع تنقل هذه المذكرات والملاحظات إلى السجل الخاص بكل تلميذ.

شكل (٣ - ١) مراحل نمو بناء المكعبات

مراحل نمو بناء المكعبات

المرحـلة (١):	**يحمل المكعبات ويتجول بها، ولا تستخدم فى البناء.**
المرحـلة (٢):	**يبدأ البناء ويبنى الأطفال فى معظم الحالات إما صفوفا أفقية من المكعبات أو عمودية أى مكعبات أحدها فوق الآخر. وهناك قدر كبير من التكرار فى نمط البناء المبكر.**
المرحـلة (٣):	**التجسير: مكعبان بينهما مسافة ويربطهما مكعب ثالث (جسر).**
المرحـلة (٤):	**التسييج أو التطويق: توضع المكعبات بطريقة تؤدى إلى تسييج مساحة.**
المرحـلة (٥):	**حين يتم اكتساب تناول المكعبات بيسر، تظهر الأنماط الديكورية أو الزخرفية ويمكن ملاحظة قدر كبير من التماثل (السيمترية). والمبانى بصفة عامة لا يطلق عليها أسماء.**
المرحـلة (٦):	**تبدأ تسمية الأبنية للعب الدرامى. وقبل ذلك قد يسمى الأطفال أيضا أبنيتهم ولكن الأسماء قد لا تتصل بالضرورة بوظيفة البناء.**
المرحـلة (٧):	**كثيرا ما ترمز أبنية الأطفال لأبنية فعلية يعرفونها، أو قد يعيدون إنتاج هذه الأبنية، وهناك نزعة قوية نحو اللعب الدرامى باستخدام أبنية المكعبات.**



استمارة مقابلة خاصة بالأدب أو القصة

اسم القارئ: **التاريخ:**

اسم القائم بالمقابلة: **عنوان الكتاب:**

المؤلف:

١ ـ ما الشخصية التى احببتها بأكبر درجة فى القصة؟

٢ ـ ما الشخصية التى احببتها بأقل درجة فى القصة؟

٣ ـ فى اى مكان تجرى أحداث القصة؟

٤ ـ فى اى زمان تحدث القصة؟

٥ ـ لماذا استحوزت القصة على ميلك واهتمامك وحافظت عليه؟

٦ ـ هل عمل المؤلف شيئا أدهشك؟

٧ ـ ما أكثر أجزاء القصة جلبا للحزن؟

٨ ـ ما أكثر أجزاء القصة جلبا للسعادة؟

٩ ـ هل ادى اى جزء من القصة بك إلى الضحك أو البكاء؟

١٠ ـ ما الذى ترغب فى ان تسأل عنه المؤلف؟

١١ ـ ما الذى تعتقد انك سوف تتذكره عن هذا الكتاب؟

١٢ـ ما نوع الأشخاص الذى تعتقد انه سيستمتع بقراءة هذا الكتاب اعظم استمتاع؟

ولكى يقلل كثير من المدرسين وقت تحويل ونقل المذكرات، فإنهم يسجلون ملاحظاتهم على Self - Stick address labels أوراق يمكن تثبيتها أو لصقها فى سجلات التلاميذ فيما بعد دون إعادة كتابتها. وبعض المدرسين يطبع صفحات وعليها أسماء تلاميذهم. وهذا يوفر فى وقت كتابة المذكرات، ولكنه يعرفهم بنظرة عاجلة أى التلاميذ قد لوحظ حديثا، وأيهم لم يلاحظ.

والقوائم النمائية التى حسن تصميمها واستمارات المقابلة تساعد المدرسين على تسجيل معلومات نافعة بكفاءة. وقوائم المراجعة التالية تيسر متابعة نمو ملاحظة التلميذ وذلك بتسجيل تواريخ ملاحظتهم.

وبينما نجد كثيرا من المدرسين يضعون أنظمتهم فى حفظ السجلات، فإن بعض المدارس بدأت فى تجريب تقييمات أكثر نظامية تعتمد على الملاحظة وأنظمة للتوثيق أكثر

شكلية. وأحد هذه الأنظمة سجل اللغـة فى المرحلة الابتدائية الذى طور فى بريطانيا فى الثـمانينيـات والذى يوضع الآن موضع الاخـتبـار فى مدارس نيـويورك، ونيوجـرسى وكاليفورنيا.

سجل نمائي جماعى

التلميذ — **النمو الرمزى فى الفن**

(ا)	٨/٢٩	٩/١	١١/٢							
(ب)				٨/٢٩						
(جـ)				٨/٢٩	٩/١٦					
(د)				٩/١٥						

سجل فردى لمعالم نمائية

الاسم: س

سجل لعب رمزى

المرحلة (١)	المرحلة (٢)	المرحلة (٣)	المرحلة (٤)	المرحلة (٥)
شىء حقيقى	شىء مشابه	شىء مختلف	ليس شيئا	لعب سوسيو درامى
٨/٢٩	٩/١٥			

مراحل تهجى

المرحلة (١)	المرحلة (٢)	المرحلة (٣)	المرحلة (٤)	المرحلة (٥)
حرف ساكن فى أول الكلمة	حرف ساكن فى أول الكلمة وآخرها	حرف ساكن فى أول الكلمة ووسطها وآخرها	حرف متحرك vowel as a place holder	تهجى قياسى
٩/١٥	١١/٢			

ويتألف سجل اللغة الابتدائى من صيغتين من استمارة تتألف كل منها من أربع صفحات تشكل سجلا كاملا لارتقاء طفل فى النمو اللغوى خلال السنة الدراسية. والصيغة الأولى «ملاحظات وعينات» تستخدم فى جمع البيانات عن خبرات الطفل فى القراءة، وفى الأنشطة الكتابية وفى استخدام اللغة الشفوية على أساس منتظم، وسنورد هنا الصفحة الأولى من هذه الصورة.

سجل اللغة الابتدائى

الاسم: **السنة:**

١ـ التحدث والإصغاء: يوميات الملاحظات.

إن اليوميات التالية هى لتسجيل أمثلة من نمو استخدام الطفل للكلام من أجل التعلم والتفاعل مع الآخرين باللغة الإنجليزية و/ أو اللغات المجتمعية الأخرى.

وهى تشمل الأنواع المختلفة من التحدث (أى تخطيط حدث، وحل مشكلة، والتعبير عن وجهة نظر أو مشاعر، أو تقرير عن نتائج بحث، وحكى قصة.

لاحظ خبرة الطفل وثقته فى تناول الأبعاد الاجتماعية للحديث (أى المبادأة فى مناقشة، والإصغاء لإسهام آخر، وتقديم حيثيات للأفكار السابقة، وتشجيع الآخرين).

والمصفوفة توفر بعض السياقات الممكنة لملاحظة الكلام والإصغاء. والملاحظات التى تسجل فى دفتر اليومية يمكن أن توضع فى المصفوفة لتسجيل مدى السياقات الاجتماعية والمنهجية التعليمية التى تختار عينات منها.

	سجل نمائي جماعى			
سياقات التعلم	زوج	جماعة صغيرة	طفل مع راشد	جماعة صغيرة/ كبيرة مع راشد
قراءة تضافرية وانشطة تحريرية				
لعب، ولعب درامى وحكى				
دراسات بيئية وبحث تاريخى				
بحوث رياضيات وعلوم				
تصميم، بناء، فنون حرفية ومشروعات فن				

تواريخ: **ملاحظات وسياقاتها**

ويتم تلخيص بيانات الملاحظة على نحو دورى على يد المدرسين فى صيغة أخرى، «سجل اللغة الابتدائى» ويكمل هذه الملخصات ملاحظات أعضاء الهيئة التدريسية الآخرين والمعلومات المستقاة من لقاءات المدرس مع الآباء والتلاميذ. وتنتهى الصيغة بجزء من المعلومات وتوصيات المدرس الذى سيدرس التلميذ فى السنة التالية.

لقد كان سجل اللغة الابتدائى ناجحا كأداة تقييم لأنها توفر صورة حسنة التوثيق خصبة عن تقدم التلميذ فى الفنون اللغوية. وهى كذلك تحسن التدريس. وكما لاحظ مدرس أول «إنها تحول حقيقة دون استطراد المدرسين فى التحدث وتجعلهم يصغون ويستمعون».

تقويم عمل التلاميذ: التقييم بالبورتفوليو:

البورتفوليو وهو ماعون يضم الشاهد على مهارات الفرد وأفكاره وميوله وإنجازاته. ويمكن أن يكون إضبارة أو ملفا مليئا بأوراق منتقاة، أو مذكرات مزخرفة تعرض عينات من الكتابة المنقحة، أو قرص ليزر ذا تكنولوجية عالية يخزن صورا لإنجازات التلميذ. وأيا كانت الصيغة التى يتخذها البورتفوليو، ينبغى أن تكون أكثر من مجرد مجموعة من المواد. والبورتفوليو الحسن التصميم يحتوى على مجموعة حسن تنظيمها من الأعمال. تشكل كلا.

ويختلف البورتفوليو عن الاختبار، الذى يزودنا بلقطة سريعة من إنجاز التلميذ أو تحصيله فى زمان معين ومكان بعينه، إن البورتفوليو يوثق التعلم عبر الزمن. وهذا المنظور البعيد المدى هو الذى يجعل البورتفوليو أداة تقييم نافعة. وإذا نظر إلى البورتفوليو بمفرده فإنه يمكن أن يكشف عن تقدم تلميذ فى مهارة معينة أو مادة أو موضوع معين. وإذا نظر إلى مجموعة من هذه المواد (البورتفوليو) فإنه يمكن استخدامها لتقويم المنهج التعليمى والتعليم داخل الصف، وعبر المنطقة التعليمية وعبر المحافظة والقطر.

والتقييم بالبورتفوليو يمكن أن يبرهن على أنه ملائم على وجه الخصوص للتلاميذ المحرومين ثقافيا أو الذين لديهم إعاقات لغوية. وكثيرا ما يخشى التلاميذ الاختبارات التقليدية، عارفين أنهم سوف يحصلون على درجات منخفضة. والتغذية الراجعة الإيجابية التى يتلقاها التلاميذ المحرومون ثقافيا حين يتبادلون الحديث عن البورتفوليو الخاص بهم، أو مع أعضاء الأسرة والأتراب يمكن أن تحول التقييم من خبرة مثبطة للهمة إلى خبرة داعمة ومساندة ورافعة للروح المعنوية.

الهدف من البورتفوليو:

والبورتفوليو الذى حسن تصميمه يمكن أن يحقق أربعة أهداف متمايزة: يمكن أن:

* يتيح للمدرسين تقييم نمو التلميذ وتقدمه.
* يتيح للآباء والمدرسين أن يتواصلوا ويتفاهموا بفاعلية أكبر عن عمل التلميذ.
* يتيح للمدرسين والموجهين أن يقوموا البرامج التعليمية.
* يتيح للتلاميذ أن يصبحوا شركاء مع المدرسين فى عملية التقييم.

والهدف الأخير على وجه الخصوص له أهمية خاصة عند المدرسين. إن العملية البسيطة فى جمع البورتفوليو تتطلب إصدار أحكام عن العمل الذى يضمن فى البورتفوليو وأسباب التضمين. وللقيام بهذا ينبغى أن يطبق التلاميذ معايير التقويم على جهودهم. وهم أثناء عملهم هذا، يبدأون فى تنمية عادة تقييم الذات. إن أعظم ميزة فى البورتفوليو هى تقويم الذات؛ ذلك أن التقييم بالبورتفوليو يتيح للتلاميذ سبيلا للسيطرة على تعلمهم، ويشجع الملكية والافتخار وتقدير الذات.

استخدام البورتفوليو:

البورتفوليو إذن هو جمع نسقى أو نظامى لأعمال التلميذ أو الطالب خلال فترة طويلة من الزمن. ومثال ذلك قد يجمع الطلاب أمثلة من مقالاتهم وأشعارهم وأعمالهم فى الفن. ومع ذلك فإن محتويات البورتفوليو لا تقتصر على النواتج التى يمكن عرضها على الورق: قد تضم شرائط صوتية مسجلة، وشرائط فيديو، أو أشياء صنعها الطالب. وبعض البورتفوليات نمائية فى طبيعتها. وتدخل النواتج المختلفة فى البورتفوليو لتبين كيف تحسن الطالب خلال فترة من الزمن. ولكن آخرين قد يضعون فى البورتفوليو أفضل عمل للطالب وحسب باعتباره انعكاسا وتمثيلا لإنجازه النهائى.

ودعاة البورتفوليو يقدمون مجموعة من المقترحات لكى يستخدم على نحو فعال، وهم يوصون بما يأتى:

* راع الغرض المحدد الذى سوف يستخدم البورتفوليو من أجله.
* أدمج الطلاب فى اختيار محتوى البورتفوليو.
* حدد وميز المحكات التى ينبغى أن يتم اختيار النواتج على أساسها وكذلك تقويمها.



* شجع الطلاب على تأمل النواتج التى يضعونها فى البورتفوليو والتفكير فيها.

* تذكر نواحى القوة ونواحى الضعف فى استخدام البورتفوليو فى التقويم النهائى أو التجميعى.

الالتفات للغرض من استخدام البورتفوليو:

أنواع مختلفة من البورتفوليو تفيد وتخدم أغـراضا متباينة، فالبورتفوليو النمائى ـ أى الذى يضم نواتج الطالب أثناء السنة الدراسـية أو حتى لفـترات زمنية أطول ـ مفـيد جدا إذا أردنا أن نرى ما إذا كـان التلاميذ يحـققون تقدمـا معقولا نحـو تحقيق الأهداف التعليـمية طويلة المدى. وهذه البـورتفوليات أيضـا قيمـة ومفيـدة فى أن تظهر للطلاب أنفسهم مدى مـا حققوه من تحسن. ويقابل هذا أن بورتفوليـو أفضل عمل تكون فائدته أعظم فائدة فى تلخـيص وتمثيل التحـصيل، أو الإنجاز النهـائى للتلاميـذ، ولعله طريقة لتوصـيل إنجازات الطلاب للآباء، ولمدرسـيهم فى المستـقبل، وللمـسئولين عن القـبول بالكليات والجامعات (Airasian, 1994, Arter & Spandel, 1992).

دمج الطلاب فى اختيار المحتويات:

وينبـغى على الطلاب أنفـسهم أن يقـدروا أى إنتاجـهم يوضع فى البـورتفوليـو (Popham, 1995, Stiggins, 1994)، وهذه الممارسـة تتيح لهم أن يشعـروا بقدر من الملكية والحيازة للبورتفوليو الخاص بهم، ونتيـجة لذلك يستطيعون أن يحسنوا إحساسهم بعزيمة ذاتية Self - detemination ودافعية نابعة من الذات للتعلم.

وفى نفس الوقت ينبغى أن نزود طلابنا بالسقالات Scaffolding أو المساندة التى يحتاجـونها للقيام باختيـارات مناسبة. ومن بين الطرق الفعالة لعـمل هذا إعداد جدول للقاءات دورية مع كل طـالب لمناقشة الإنتـاج أو النواتج التى تعكس وتعبـر على أفضل نحو وتمثل إنجـازاته وتحصـيله. وقد يدمج المدرس الأبوين فى مثـل هذه اللقاءات وهى إسـتراتيـجـية ممـتازة لتنميـة تواصل واتصـال فى ثلاثة اتجـاهات بين المدرس والطالب والوالدين. وقد نريـد أن تقدم أمثلة من بورتفـوليات أعدهـا طلاب آخرون، وعلى أية حال، ينبغى أن نعمل هذا إذا استطعنا فحسب أن نحافظ على سرية هوية التلميذ.

تحديد وتمييز محكات الانتقاء والتقويم:

وكطريقة لتوفير ممارسة إضافية، من الضرورى أن نميز ونحدد المحكات التى ينبغى على الطلاب استخدامـها للقيام باختياراتهم، وكـذلك إذا أمكن المحكات التى نقوم بها فى النهاية البـورتفوليو كله. وفى بعـض الحالات، قد نريد أن ندمج طلابنا فى عـملية



تحديد وتمييز هذه المحكات. ومثل هذه الإستراتيجية تنمى وتحسن إحساسهم بقدرتهم على الحسم والعزم الذاتى؛ ويمكن أن تحسن أيضا فهمهم للخصائص الأكثر أهمية فى المشروعات المستقبلية والتعيينات.

شجع التأمل الذاتى والتفكير Self - reflection:

وبالإضافة إلى أمثلة من عمل التلاميذ، تضم كثير من البورتفوليات توثيقا يصف كل منتج أو ناتج وأسباب ضمه فى البورتفوليو (C. M. Carey, 1994, F. L. Paulson et al., 1991). وكمثال توضيحى التفت إلى الكيفية التى يشرح بها طالب فى حصة كتابة إبداعية اختياره لقصتين وضعهما فى البورتفوليو.

ولقد كتبت هذه القصة القصيرة فى أكتوبر الماضى. لقد كانت أول محاولة لى فى الكتابة الإبداعية. إنها تضم صراعا، مؤيدا ومعارضا وذروة أحداث، وحلا نهائيا للصراع. وعلى الرغم من توافر العناصر الأساسية للقصة فى هذه الحبكة إلا أن الشخصيات لم يتم تطويرها بدرجة كبيرة. وكذلك، أعتقد أن حل عقدة القصة يحتمل أن يحدث فى الحياة الواقعية.

لقد كتبت هذه القصة الثانية فى أبريل، وهى بالتأكيد أفضل من القصة التى كتبتها فى أكتوبر، ففيها عدد أكبر من الشخصيات، ولكل منها شخصيته المميزة. والجزء الأول من القصة يومئ إلى بعض الأشياء والأحداث التى تحدث فيما بعد وتسلسل الوقائع والأحداث أكثر واقعية. وهى ليست حالة حيث يعيش كل فرد سعيدا بعدها.

إن هذا التوثيق يشجع الطلاب على التأمل والتفكير والحكم على عملهم بطرق نحن عادة كمدرسين نمارسها. وهكذا، فإن من المحتمل أن ننمى مهارات ملاحظة الذات وتقويم الذات والتى يتنبأ بها أصحاب النظريات المعرفية الاجتماعية، وبعبارة أخرى، سوف يساعدهم هذا على تنمية القدرات على تنظيم الذات وهى أساسية لنجاحهم فى المدى البعيد.

تذكر نواحى القوة ونواحى الضعف فى البورتفوليو:

لاستخدام البورتفوليو مزيتان. أولاهما أنها تعكس الطبيعة المعقدة لإنجاز الطلاب. وكثيرا ما نفعل هذا عبر فترة زمنية طويلة وبطرق لا تستطيع أن تحققها التقديرات المفردة سواء أكانت فى صيغة حروف أ، ب، جـ، د... إلخ أم غير ذلك. وثانيتهما أنها توفر ما نستطيع من خلاله أن نربط التقييم والتعليم فى نسيج واحد؛ ذلك أن الطلاب يحتمل أن يضعوا فى البورتفوليو إنتاجا قد نكون كلفناهم به أساسا لأغراض

تعليمية، وسوف يبدأون فى تطبيق محكات موضوعية عادلة حين يقومون عملهم هم. وفى الحق، أن البورتفوليو يؤثر أحيانا فى طبيعة التعليم الحادث ذاته؛ لأن التركيز ينصرف إلى المهارات المركبة، ومن هنا يزداد احتمال تدريس المدرسين لهذه المهارات (Koretz et al., 1994).

وفى نفس الوقت ينبغى علينا أن نلاحظ الخصائص الأساسية الأربع التى ينبغى أن تتوافر فى أدوات القياس والتقويم RSVP أولا، حين يتم تقدير البورتفوليو على نحو ما، فإن هذا التقدير كثيرا ما لا يكون ثابتا، أى قد يكون هناك قدر قليل من الاتفاق بين المدرسين عن كيف ينبغى تقدير بورتفوليو معين. وفضلا عن ذلك، فإن لدينا مشكلة تقنين واضحة؛ لأن كل بورتفوليو سوف يضم مجموعة فريدة من النواتج، وسوف يقوم كل طالب على أساس معلومات مختلفة. وينبغى أن ننظر فى إمكانية أن يكون هناك مشكلة تتعلق بالصدق أيضا. إذ ينبغى أن يضم البورتفوليو عددا كافيا من العينات بحيث تكون ممثلة لأدائه وما حققه من الأهداف التعليمية. وأخيرا، وليس آخرا، ينبغى أن ندرك أن البورتفوليو إذا استخدم على نحو سليم، فإن من المحتمل أن يستغرق قدرا كبيرا من وقت المعلم، أثناء الحصص وبعدها، وفى هذه الحالة على الأقل فإنه أقل من الناحية العملية من الطرق الأخرى التى تلخص أو تعطى صورة ملخصة عن تحصيل التلميذ. وكل هذا لا يعنى القول أننا ينبغى أن نتجنب استخدامه. وإنما يعنى أننا ينبغى أن نستخدمه بحرص فى التقويم النهائى أو التجميعى لما أنجزه تلاميذنا.

محتوى البورتفوليو:

إن من أوائل الأسئلة التى علينا الالتفات إليها حين ننظر فى التقييم بالبورتفوليو هو ما ينبغى أن يضمن فيه. وكما يظهر الشكل التالى تبدو الإمكانيات بغير نهاية:

محتوى البورتفوليو

سجلات قصصية
كتابة تأملية
مراجعات وتقييم أتراب
شرائط فيديو
صور
موضوعات إنشاء

شرائط تسجيل سمعية
مسودات ميدانية
توصيفات
أعمال فنية (الفن)
رسوم تخطيطية
لوحات ورسوم بيانية

مذكرات لقاءات وحوارات
تقارير جمعية
نواتج أعمال على الكومبيوتر مطبوعة

إن ما يدخل فى البورتفوليو يتوقف على الغرض منه. وهل يستخدم أساسا لتشجيع تقييم الذات؟ هل يستخدم لتـقييم المدرس للتلاميذ كأفراد؟ هل يستخدم لأغـراض تقييمية أعرض وأشمل؟ وسوف يتفاوت المحتوى مع تفاوت الجمهور المستهدف. من الذى سينظر فى البورتفوليـو؟ هل هم التلاميذ؟ أم الأسر؟ أم المدرسـون؟ أم الإداريون المسئولون؟ أم أرباب الأعمال الذين يحـتمل تشغيلهم للطلاب؟ وأخـيرا، فإن ما يوضع فى البـورتفوليو سوف يعكس ما يريد الجمـهور المستهدف أن يراه أفضل عمل للتلميـذ؟ سجل للعملية من المسودات الأولى إلى المنتج النهائى؟ شواهد على النمو والتغير عبر الزمن؟

وتشكل الأمـثلة التى حسن انتـقاؤها والتـفكير فـيهـا من عمل التلمـيذ مـحور البورتفوليـو عادة وعينات العمل، على أية حـال، تخبرنا بجانب من القصـة فحسب؛ ولهذا السبب فإن معظم البورتفوليات تضم تقويمات للذات وتعبيرات تأملية وهذا ما كتبه طالب فى الصف الثـامن - أو الثـانى الإعدادى - عن نمـوه كشـاعر بعـد تأمل وتفكيـر ووضعه فى إضبارته (البورتفوليو).

لقد كانت قصائدى بسيطة جدا فى البداية، وكـانت كلها مقفاة على قافية واحدة وهى التى أعرفـها. ثم بدأت أجرب أن أعبـر عن مشاعر وأفكار، دون أن أبذل جـهدا كبيرا حول القافية والوزن، أى أن أعبـر وفق مشاعرى. ولقد مارست هذا لمدة شهرين. ثم بدأت أختصر قصائدى وأحبكها للتوصل إلى معنى أعمق. ووجدت أنه قد يكون من المفيد أن أتخلـص من كتابة أدوات الشرط وأدوات التعـريف. والآن أنا أركز على شىء مختلف.. أنا لا أحـاول أن أكتب عن كيفيـة شعورى، بل أكتب مجازات واسـتعارات وصورا شعرية.

تقويم البورتفوليو:

إن طريقة تقـويم البورتفوليو تعـتمد على الغـرض منها، ففى حجـرات الدراسة وحيث يكون أحـد أهداف استخدام الـبورتفوليو تشـجيع عادة تقـييم الذات، كثيـرا ما يطلب المدرسون من التلاميذ أن يحددوا محكات تقويمهم. وأن تصاغ بلغتهم. فقد يرى التلاميذ أفضل كتابة هى عندما تكون أصيـلة وتستخدم جملا ذات بنيات منوعة، وتظهر اهتماما بالقارئ ومراعاة له وأن يشعر الكاتب أو المؤلف بالفخر لأنه كتب هذا العمل.

وحين يكون الغرض قياس نمو التلمـيذ وتتبعه فثمـة بعض الجدل عن كيف ينبغى أن يتم القيـام بهذا باستخـدام البورتفوليـو. ونجد فى جانب أولئك الذين يعتـقدون أن تحديد مستويات ومعايـير للمدرسة على مستوى المنطقة التعليمية لتـقييم البورتفوليو يمثل لطمة قوية للتقنين وسوف يؤدى إلى تجميع التلاميذ فى فئات مرة أخرى. وهؤلاء الذين يتبنون هذه النظرة يذهبون إلى أن المدرسين ينـبغى أن يتركوا بمفردهم لتقويم الـبورتفوليو وفقا لمعاييرهم ونظمهم فى تقدير الدرجات. وفى الجانب الآخر لهذا الجدل أولئك الذين

يعتقـدون بوجود حاجة إلى معـايير ومستويات لضـمان قدر من الاستمـرارية ولمواجهة المسـاءلة فى التقـييم. والمستويات أو المعاييـر التى تطبق على تقييم البورتفـوليو ينبغى أن تنمى فى إطار التوقعات المحلية بالنسبة للتلاميذ وتوقعات المنطقة أو المحافظة أو الدولة.

وحين يستخدم البورتفـوليو لتقويم البرامج التعليميـة فى المنطقة أو المحافظة، فإن مستويات ومعـايير التقييم تكون ضرورية كمـا هو واضح. وكذلك بعض وسائل المعاينة (اختيار عينات) أو اختيار مجموعة فرعية من البورتفوليات تمثل المجتمع الطلابى كله.

وفى دراسة اسـتطلاعية لتقـييم الكتابة على أساس البـورتفوليو تم القيـام بها فى درهام نيوها مبـشاير قوم الباحثـون برنامج الكتابة للصف الخامس على مسـتوى المنطقة التعليـمية بتـحليل عينة تم اختـيارها عشـوائيا تتألف من البـورتفوليات الخـاصة بـ ٢٧ تلميذا. ولقد اتضح أن التكاليف والوقت المتضمنين فى هذا الجهد والعمل كانا مسوغين على نحو إيجابى بالنسبـة لتكاليف تقييم جميع تلاميذ الصف الخامس باستـخدام اختبار تحريرى موقوت. وأن التقييم بالبورتفوليو على أية حال أسفر عن معلومات أكثر تفصيلا عن تعبيـر التلاميذ الكتابى عن اختـبار فى الإنشاء. وبين هذا التقويم أيضـا أن الاختبار الموقوت قد قدر قدرة كثير من التلاميذ على الكتابة تقديرا أقل مما يستحقون حقيقة.

استخدام النتائج:

يستخدم البورتفوليو فى كثـير من المدارس ليكمل الطرق التقليدية فى كتابة تقارير عن تقدم التلميـذ، وخاصة للآباء وتعقد مدرسـة كرو أيلاند فى وينيتكا إلينوى «Crow Island School in Winnetka, Ill» سلسلة من أمسـيـات البورتفـوليـو «Portfolio Evenings» كل سنة حيث تلتـقى مجمـوعات صغيـرة من التلاميـذ مع آبائهم لعرض البورتفوليـو. وبينما يتواجد المدرس لكى يضـيف تعليقات، فإنه يتوقع من التـلاميذ أن يديروا اللقاء وهم يفعلون ذلك. ولقد تـرك ذلك انطباعا عند الآباء والمدرسين لما أظهره التلاميذ من قيادة واستقلال حتى التلاميذ الصغار وذلك أثناء عرضهم لإنجازاتهم.

ولقد مضت مدرسة ابتدائية فى «كولورادو» خـطوة أبعد فى استخدام البورتفوليو حين تخلصت من الشـهـادات المدرسيـة ومن اجـتمـاعات الآباء مـع المدرسين مفـضلة استخـدام تقارير التقدم المعتـمدة على البورتفوليو ولقـاءات الأب، والمدرس، والتلميذ. ولقد كشـفت دراسة مسحية لنظام التـقييم الجديد عن أن حوالى ثلثى الآباء اعـتقدوا أن التقارير التى تبين تقدم التلاميذ زودتهم بصورة واضحة عن إنجازات أطفالهم ولكنهم مع ذلك يفتقـدون التقديرات بالحروف التى كـانت تستخدمهـا المدرسة فى الماضى؛ ولذلك عدلت المدرسة وأعادت هذه الشهادات المدرسيـة أو التقارير التى تضم تقديرات للتلاميذ بالإضافة إلى ممارستها للتقييم بالبورتفوليو.

وتستخدم ڤرمنت Vermont المعلومات المكتسبة من التقييم بالبورتفـوليو لتقويم وتحسين برامج تعليم التـعبير الكتابى وتـعليم الرياضيات عبر الولايـة كلها. وفى إحدى المدارس، على سبيل المثال اكتشف المدرسون نقصا له دلالته فى عينات الشعر حين قوموا بورتفوليـو التلاميذ وفـقا لمعايير ومـستويات الولاية، والسبب أن مـدرسى هذه المدرسة قوموا الشعر مرة واحدة فى نهاية السنة الدراسية، ولم يعطوه حقه.

عينة من البورتفوليو:

لقد ازدهر الاهتمام بتقـييم البورتفوليو عند كل مستوى من مـستويات التعليم فى السنوات القليلة الماضـية ولقـد اقتصـر فى البداية على الآداب والفنون اللغـوية والفن، ولكن البورتفوليو يستخدم الآن فى الرياضـيات، والعلوم، والعلوم الاجتماعية بل ولقد توصل عدد قليل من المدارس إلى تطبيقات غير مألوفة.

وفيما يأتى خمسة استخدامات مختلفة للبورتفوليو فى التقييم.

بورتفوليو الجبر:

قررت إحدى المدرسات فى مـدرسة متوسطة فى كاليفـورنيا عام ١٩٨١ أن تجرب استخدام البورتفـوليو فى صف تدرسه الجبر وعندما بدأت ممارستهـا لهذا التقويم قررت نتيجة تجاوب الطلاب جعله جزءا دائما من عملية التقويم لبرنامج الرياضيات.

الأغراض:

* تشجيع تقويم التلميذ لذاته.
* تكملة الوسائل التقليدية فى وضع الدرجات والتقديرات.
* توفير معلومات لتقويم البرنامج التعليمى.

*** المحتويات:**

* خمسة عناصر يختارها التلاميذ تمثل معرفتهم فى الرياضيات وجهودهم.
* جدول محتويات.
* فقرة شخصية تشرح أهمية كل قطعة أو عنصر.

ولقد كتب أحد التلاميذ:

لقد اخترت هذه الأوراق ووضعتها فى البورتفوليو الخاص بى؛ لأنها تظهر أفضل عمل لى، وأسوأ عمل. إنها تصور كـلا الجانبين من أدائى الأكاديمى فى الرياضيات فى هذا الفصل.

التقويم:

ولقد أتاحت هذه المدرسة للتلاميذ أن يصـحح أو يقدر كل منهم بورتفوليو الآخر مستخدما استمارة تقدير قدمتها للتـلاميذ ثم أضافت عليها تعليقاتها وقررت أن التلاميذ

أفادوا من التغذية الراجعة المباشرة، ووجدوها معينة لهم على رؤية ما عمله الآخرون فى بورتفولياتهم.

الاستخدامات:

ولقد استخدمت المدرسة درجات البورتفوليو كمكون من مكونات درجات وتقديرات الفصل الدراسى. وقررت أيضا استخدام ما تعلمته من بورتفوليات تلاميذها فى إعادة تقويم منهجها التعليمى حيث كتبت:

«لقد أصبح واضحا لى من وقت مبكر أنه إذا كنت أريد تنوعا فى بورتفوليات تلاميذى، فإن على أن أوفر لهم تعيينات أو واجبات منوعة. ولقد غيرت منهجى التعليمى ليتيح فرصا أكثر لحل مشكلات مع شروح وتوضيحات تحريرية. ولقد شجعت تلاميذى على أن يحلوا مشكلتين موقفيتين طويلتى الأمد. وفى الماضى، بالرغم من أنى عرفت أن تلاميذ صفوفى فى الجبر قد وجدوا مثل هذه المشروعات مشوقة ومثيرة لاهتمامهم، إلا أنى قد تشككت فى قيمتها الباقية، والآن أرى أن هذه المشكلات أو المسائل هى تلك التى يتذكرها التلاميذ وتبقى فى عقولهم أكثر من غيرها.

بورتفوليات مهارات التشغيل:

ولقد جعلت متشيجان «Michigan» البورتفوليو فى محور جهود الولاية على اتساعها لتعد الطلاب لسوق العمل. وفى عام ١٩٩٠ أعدت برنامجا رائدا سوف يتيح بالتدريج لكل تلميذ أن يكون بورتفوليو شخصيا بالمهارات التى يمكن أن تساعده على التوظف Employability Skills portfolio. وهذه الدراسة الرائدة شملت أكثر من خمسة آلاف تلميذ من الصف السادس إلى الصف الثانى عشر فى التعليم العادى والتربية الخاصة والمهنية. ولقد طورت كل مدرسة مشاركة فى الدراسة الرائدة مدخلها أو طريقتها نحو تنفيذ عملية البورتفوليو.

الأغراض:

* تمكن التلاميذ من اكتشاف مهارات التشغيل وتنميتها وتقويتها وتوثيقها.

* تساعد جميع التلاميذ على اكتساب المهارات التى يحتاجونها فى الوظيفة أو العمل سواء خططوا للعمل وهم بالمدرسة، أو بعد التخرج أو بعد الكلية واكتساب الثقة التى يحتاجونها.

* توفر بيانات لتقويم البرنامج.

المحتويات:

* مرشد يوفر المعلومات المطلوبة للتلاميذ والمدرسين.

* بروفيل بمهارات التشغيل.

* شاهد على اكتساب التلميذ لمهارات التشغيل فى النواحى الأكاديمية Academics، والإدارة الشخصية Personal management، والعمل فى فريق. وهذا الشاهد قد يضم عينة من العمل المدرسى، والجوائز، واليوميات، وخطابات من المدرسين وأصحاب العمل، وخلاصة عن إنجازات الشخص Resume، وخطة شخصية للعمل المهنى Personal Career plan، وتوثيقا لعضوية فى فريق أو جماعة، ومقالات إخبارية وصورا وشرائط فيديو لمشروعات أنجزت.

جدول (٣ ـ ١) بروفيل مهارات التشغيل
Employability Skills Profile

المهارات الأكاديمية Academic Skills

* يقرأ ويفهم المواد المكتوبة.
* يفهم اللوحات البيانية والرسوم البيانية Charts & Graphs.
* يفهم الرياضيات الأساسية.
* يستخدم الرياضيات لحل المسائل والمشكلات.
* يستخدم مهارات البحث ومهارات المكتبة.
* يستخدم معرفة ومهارات متخصصة لإنجاز عمل.
* يستخدم أدوات ومعدات.
* يتحدث باللغة التى يتم بها إنجاز العمل التجارى أو الصناعى (لغة الأعمال) business.
* يكتب باللغة التى ينفذ بها ويدار العمل التجارى أو الصناعى (لغة الأعمال).
* يستخدم الطريقة العلمية لحل المشكلات.

مهارات الإدارة الشخصية Personal Management Skills

* يواظب على الحضور إلى المدرسة/ يعمل يوميا وفى التوقيت المحدد.
* يلتزم بالتواريخ المحددة للمدرسة/ والعمل.
* ينمى خططا لمجرى حياته (مهنة).
* يعرف نواحى القوة الشخصية ونواحى الضعف.
* يبرهن على ضبط الذات.
* يلتفت أو يتنبه للتفاصيل.
* يتبع التعليمات التحريرية والشفوية Instructions.
* يتبع التوجيهات المكتوبة والشفوية Directions.
* يعمل دون إشراف.
* يتعلم مهارات جديدة.
* يتوصل إلى طرق جديدة لإنجاز العمل أو المهمة ويقترحها.

مهارات عمل الفريق Teamwork Skills

* يشارك بنشاط فى جماعة.
* يعرف قواعد الجماعة وقيمها.
* يصغى لأعضاء الجماعة الآخرين.
* يعبر عن أفكار لأعضاء الجماعة الآخرين.
* يكون حساسا لأفكار أعضاء الجماعة ورؤاهم.
* يكون مستعدا لحل وسط إذا كان ذلك ضروريا لتحقيق الهدف على أفضل نحو.
* يكون قائدا أو تابعا ليحقق الهدف على أفضل نحو.
* يعمل في أوضاع متغيرة ومع أناس ذوى خلفيات مختلفة.

* مرشد صمم لتشجيع المشاركة الوالدية فى عملية البورتفوليو.

* ورقة تلخص المهارات التى تستخدم فى الإعداد لمقابلة شخصية طلبا لوظيفة.

التقويم:

يتفاوت التـقويم من مدرسة إلى مدرسة. ومن المداخل الواعـدة أن يتوافر ممثلون لرجال الأعمال المحليين ليراجعوا البورتفولـيو ويزودوا التلاميذ بتغذية راجعة عن نواحى قوتهـم ونواحى ضعـفهم مع تقـديم إلماعات مـفيدة تسـاعدهم علـى تحسين مهـاراتهم وتوثيقها.

استخدامات:

إن منظمى المشروع يعملون على إيجاد نظام تقدير درجات له معنى يصلح لتقويم بورتفوليو مـهارات التشغيل عـلى نطاق واسع. إن هدفهم توفير تغذية راجـعة للمناطق التعليمية المحلية وللمحافظات أو الولايات تيسر لهم تقويم البرنامج وتحسينه.

بورتفوليات فنون الكتابة المسمى بروبل:

Arts PROPEL writing portfolios:

إن هذا البرنامج هو مـشروع تعاونى لمدة خمس سنوات يقوم عـلى البحوث التى أجريت فى مشروع هارفرد Harvard Project Zero والذى يذهب إلى أن القدرة الفنية artistic شكل من الذكـاء ينبغى أن يلقى الرعـاية والتنمية من قـبل المدارس كغـيره من الذكاءات. ولقد جـمع المشروع الفنانين والمربين من مشروع هارفـرد «زيرو» وباحثين من «الخدمـة الاختبـارية التربوية» Educational Testing Service ليتـعاونوا مع المدارس العامة فى «بيـتزبرج»، بهدف تحويل تعليم الفنون (التـربية الفنية) من مادة هامـشية إلى جزء أساسى من المنهج التعليمى، ويركز البرنامج الذى أسفرت عنه جهود هؤلاء الخبراء وتضافـرهم على ثلاثة مجالات: المـوسيقى، والفنون البـصرية Visual arts، والكتابة الإبداعية.

ولقد درس الـتلاميـذ لكى ينموا مـهاراتهم فى هذه المجـالات عن طريق عمـلية إبداعـيـة ذات ثلاث مراحل تـتضـمن: الإنتـاج Production، والإدراك Perception والتأمل Reflection (والذى يطلق عليه PROPEL). وبورتفوليـو التلميذ يعتـبر جزءا هاما من دروس التربية الفنية فى هذا المشروع.

الأغراض:

* توفير شاهد على النمو والتغير.

* تشجيع التأمل وتقييم الذات.

شكل (٣ - ٢)
مسودات قصيدة

First Draft	Second Draft	Third Draft
1/ The goose strutted on the shore in the dried out grass and the sun bleached straw as if it blew The reasons why the ducklings splashed in the water by the road and why the truck that rambled it's way along the high way stopped to gaze at the broken only by the splish of water against more water and the repeated flap of the gooses" webbed feet against the shore.	2/ The goose strutted on the shore in the dried out grass and the sun bleached straw as if it Knew. the reasons why the ducklings splashed in the water by the road, and why the truck, that at first rambled it's way along the high way. stopped to gaze in total appreciation with and just remembered memories mixed in the broken stillness, broken only by the splish of water against more water and the repeated. flap of the gooses webbed feet against the soft earth.	3/ The goose strutted on the shore, in the dried out grass and the sun bleached straw as if it knew. The reasons why the ducklings splashed in the water by the road, and why the truck, That at first rambled it's way Along the high way. Stopped to gaze in appreciation with just remembered memories Mixed in the broken stillness, Broken only by the splish of water against more water and the repeated. Flap of the gooses webbed feet against the soft earth.

* توثيق العملية الإبداعية من بدايتها إلى المنتج النهائى.

* توثيق الأعمال التى أنتجها التلميذ على تنوعها عبر الزمن أى عبرالمدى كله.

* تكوين ثقافـة بورتفوليو Protfolio Culture فى الصفوف التى تدرس الفنون على أساس هذا المشروع.

المحتويات:

وبينما لا يوجد بورتـفوليات معيـارية فى تعلم الفنون فى هذا البرنامج ROPEL فإن كتابة البورتفوليو قد تضم بعض العناصر الآتية أو جميع هذه العناصر:

* كتابة بيان مفصل أو قائمة تناقش خبرة التلميذ ككاتب.

* بيوجرافيا (سيرة) لعمل توضح عملية الكتابة كلها من المسودة الأولى إلى المنتج النهائى.

* مقطوعة هامة من كتابة التلميذ مصـحوبة بأسباب اختيارها وتأملات عن خبرة كتابة هذه المقطوعة.

* موضوع كتـبه راض عنه، وموضوع غير راض عنه مع مناقـشة الخصائص التى أدت إلى اختيارهما.

* اختيار التلميذ لبند حر مع بيان أسباب هذا الاختيار.

* بديل آخر يختار على أساس التفاوض بين المدرس والتلميذ إذا كان هناك حاجة لتوثيق مدى عمل التلميذ وتفاوت إنتاجه.

* التأملات والتعليقات النهائية عن المقطوعات التى تم اختيارها للبورتفوليو وعن نمو التلميذ ككاتب.

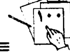
التقويم:

وتـتـفاوت مـحكات تقـويم بورتفـوليـو هذا البرنـامج وفقـا لنمط الغـرض من البورتفوليـو. ولقد عمل المدرسون فى هذا البـرنامج على أن يضعوا التلاميـذ فى مركز عملية التقييم وذلك من خلال:

* توفير فرص ليكتب التلاميذ عن مشاهد وأحداث جديدة فى الحياة اليومية.

* إتاحة الفرص للتلاميذ ليفحصوا عمل المؤلفين.

* تشجيع التضافر والتعاون مع الأتراب.



* الطلب من التلاميذ أن يشاركوا عملهم مع الآخرين.

* حث التلاميذ على نقد عملهم.

* تشجيع مراجعة العمل وتنقيحه.

الاستخدامات:

وبينما يستخدم التلاميذ البورتفوليو لتوثيق نموهم، فإن المدرسين فى هذا البرنامج يستخدمون نفس البورتفوليو لتقييم طرق تدريسهم ومهاراتهم. ويختار المدرسون مرة فى السنة ما بين ٣ إلى ٥ بورتفوليات توضح التقدم الكبير، والتقدم المتوسط والتقدم المحدود فى الكتابة ليناقشوه مع مشرفهم. ثم يلتقى المدرس والمشرف لكى يفحصا البورتفوليو. وأثناء هذه المناقشات يستخدم المدرسون بورتفوليات التلميذ لتوضيح برنامجهم التعليمى وليبرزوا مشكلات معينة أو نقاط تقدم.

بورتفوليو قرص الليزر Laser disk Portfolio:

يعمل المدرسون والتلاميذ فى إحدى المدارس الابتدائية فى ريف وايومنج Wyoming مع شركة IBM ومع باحثين فى مشروع هارفرد Harverd Project Zero لتجريب استخدام تكنولوجيا متعددة الوسائط لوضع بورتفوليات على أقراص ليزر ولقرص الليزر مزايا واضحة كوسيط لتخزين البورتفوليو. ويمكن استخدامه لتسجيل أى شىء من صور لأعمال التلميذ التحريرية إلى شرائط فيديو لقراءة التلميذ الجهرية إلى تصويره وهو يلعب لعبة، أو وهو يرمى إناء. ويمكن أن يضاف إلى القرص مقادير كبيرة من البيانات، ويمكن أن تسترجع من القرص المخزن عليه بسهولة. ومع ذلك فإن هذا القرص ذاته يكون من الصغر بحيث يمكن وضعه فى ملف دائم للتلميذ دون حاجة إلى حيز إضافى للخزن.

الأغراض:

* توفير سجل مستمر أو ثابت لنمو كل تلميذ فى القدرة اللفظية والتحصيل فى الفن، وفى الإنجازات الفيزيقية، وتوكيد الذات.

* تيسير تفريد التعليم ليلائم حاجات كل طفل وميوله.

* تقدير الذات بتسجيل إنجازات التلاميذ وقياسها فى ضوء المستويات الفردية وليس المعايير الجمعية.

المحتويات:

بما أن هذا بورتفوليو تراكمى، فإن المحتويات تتسع وتمتد عاما بعد عام. وتتفاوت المحتويات ويتوقف هذا على مـا يختاره كل مدرس ويصنفه وما يختاره التـلاميذ أنفسـهم ليضموه فى البورتفوليو الخاص بهم، وقد تضم بعض هذه السجلات:

* شرائط ڤيديو قبل تقـييمـية يتم تسجيـلها فى وقت مبكر من السنة الدراسـية للتلاميذ وهم يقرأون قراءة جهرية، أو وهم يلعبون لعبة أو وهم يجيبون على أسئلة.
* عينات من كتابة التلميذ.
* صور من لوحات رسمها التلاميذ وأعمالهم الفنية.
* شرائط ڤيديو توثق مهارة جديدة مثل ربط حذائه، أو رمى كرة السلة لتنفذ من الطوق.
* شرائط ڤيديو لمشروعات خاصة أو أدوات خاصة.

التقويم:

ولقـد قامت فـرق المدرسين على مـسـتوى الـصف بوضع محكـات لتقـويم نمو التلميـذ. ويحدث التـقييم النظامى مـرتين فى السنة، ومرات أكـثر إذا ظهرت الحـاجة لذلك. حين يلتقى المدرسون مع التلاميذ لمراجعة البورتفوليات ومناقشة تقدم التلاميذ.

الاستخدامات:

وتستـخدم هذه المدرسة الابتدائيـة بورتفوليات أقـراص الليزر كجزء من سـجلها الدائم لكل تلميذ وتخطط المدرسة لجعل البورتفوليات جزءا أساسيا من الطقوس السنوية لنجاح التلاميذ فى الصف الســادس وتخرجهم من المدرسة. وأثناء هذه الطقوس السنوية يلتقى كل تلميذ مع أبيـه أو أمه ومع المعلم ومع مدير المدرسة لمراجعة بورتفـوليو التلميذ من رياض الأطفال وحتى التخرج من المدرسة.

بورتفوليو التدريس:

فى كثـير من كليـات التربيـة يشجّعُ الطلابُ المعلمُـون أو يكون مطلوبا منهم أن يكونوا بورتفوليو لتدريســهم كجزء من عملية تدريبهم، وتستخـدم بورتفوليات التدريس من قـبل المدرسين ذوى الخبـرة لتوثيق أسـاليبـهم فى التدريس ومـهاراتهم وفلـسفتـهم ولتوصيلها للآخرين.

الأغراض:

* توفير معلومات للتقويم وللتقييم الذاتى.

* توثيق أنشطة التدريس للتلاميذ والآباء والأتراب والموجهين Supervisors.

* توفير أمثلة عيانية للعروض وللتدريب أثناء الخدمة.

المحتويات:

قد يحتوى بورتفوليو التدريس على أى مما يأتى وأكثر:

* وصف لموقف التدريس: المجتمع المحلى، والمدرسة، والتلاميذ، والزملاء، وهلم جرا.

* تسجيل التدريس على شرائط ڤيديو.

* تقويمات التلاميذ والأتراب والموجهين.

* تقويم الذات فى مهارات التدريس، ووصف الخطوات المتخذة لتحسين الأداء، مثل حضور الورش والدروس فى الصف، إعداد قائمة بالانتماءات المهنية، والكتابات المنشورة والأنشطة.

* عينة من خطط المدرس، وأوراق العمل التى تسلم للتلاميذ Student handouts، والتعيينات أو الواجبات المنزلية، وغيرها من أدوات التدريس.

* عينات من مشروعات التلميذ وأداءاته أو شرائط تسجيل ڤيديو لها.

* تأملات عن مراحل الفرد وعن نموه كمدرس.

التقويم:

تتفاوت محكات التقويم فى تقييم بورتفوليات التدريس من مدرسة إلى أخرى ومن مدرس إلى آخر. وأهم تقويمات قد تكون تقويمات المدرسين لأنفسهم عن فاعليتهم فى الصف.

الاستخدامات:

بورتفوليو التدريس أداة تقييم هامة فى برامج تعليم المعلم وإعداده. وقد يصبح البورتفوليو فى المستقبل جزءا من عملية تأهيل المدرس وإجازته فى بعض البلاد. ويجد كثير من المدرسين أن بروفيلات التدريس نافعة فى توثيق طرق تدريسهم وفى توصيلها للآخرين. ولقد حاول أحد المدرسين فى المرحلة الابتدائية أن يستخدم بورتفوليو

تلاميذه ـ أى أعمالهم ـ ليوضح أسلوبه فى التدريس القائم على ورشة المشروع أو مشغله «Project workshop» يقول: «حين بدأت أشعر أن الأوصاف التى أقدمها لهذا المدخل فى التعلم تبدو كما كانت نوعا من التحايل أو الإقناع الزائف عثرت على شىء حقيقى ومحسوس يحدد إيمانى ويمكن أن أشارك فيه الآخرين. وهى استخدام أعمال تلاميذى أى محتوى البورتفوليو وتمثل هذه المشروعات والإنجازات بالنسبة للتلاميذ شاهدا ودليلا لى على أن كثيرا من جوانب الأيام الماضية الجميلة: يمكن أن نحسنها تحسينا جوهريا. وتبينت أنه لا يوجد شىء ابتكرته خلال السنوات الماضية التى تزيد على العشر من التدريس وكنت أحافظ عليه وأعجب به وأختزنه إلا وقد بدا لى غير مقنع. ويقابل هذا، أن الأعمال التى استخدمها فى تدريس اليوم مستعارة من عمل التلاميذ ومن بورتفولياتهم. ولقد كان كثير من التلاميذ غير راغبين فى إقراضى إياها، حتى ولو كان ذلك لمدة عام واحد بحيث أستطيع استخدامها فى ورش العمل، وبعض الذين وافقوا على ذلك كانوا يشعرون بالقلق والتوتر بسبب هذا الإقراض».

اختبار ما نهتم به: تقييم الأداء:

لا جديد فى تقييم الأداء، فعبر القرون كان الفنانون والحرفيون يقيمون تلاميذهم بملاحظة مدى إجادتهم فى أداء مهام وأعمال معينة. وكذلك أساتذة الموسيقى قيموا تلاميذهم بالاستماع لأدائهم. والمدربون فى مجال التربية الرياضية البدنية قيموا الرياضيين بمتابعة أدائهم فى الألعاب والملاعب. وفى جميع هذه الحالات فإن الأداء الذى يقيم أصيل وحقيقى من حيث إنه يعكس مطالب الحرفة أو الفن أو الرياضة.

وتقييم الأداء يحاول أن يحقق هذا المعنى من الأصالة فى حجرة الدراسة بأن يعرض على التلاميذ مهاما وأعمالا لا تستثير تحديات العالم الحقيقى ومشكلاته ويندر أن يوجد فى إنجاز هذه المهام طريق صائب واحد لحل المشكلة أو إجابة واحدة صحيحة. إن المهام الأدائية تقييمات نشطة. وكثيرا ما يقوم بها التلاميذ متضافرين. وهذه المهام ميسرة وكلية ويمكن الدفاع عنها وتمثل اختبارا جديرا بأداء متطلباته.

مرامى تقييم الأداء:

يمكن استخدام الأداء لتقييم نواتج تعلم منوعة كثيرة. وهى نافعة على وجه الخصوص على أية حال فى تقييم الفهم، والمهارات المركبة، وعادات التفكير والتى لا تقيسها الاختبارات التقليدية عادة. والاهتمام المتزايد بتنمية هذه الكفاءات أدى بعدد من الولايات فى أمريكا إلى تضمين تقييم الأداء كجزء من خططهم الاختبارية.

ومن الولايات القائدة فى هذا المجـال ما تبذله «كنتاكى» من جهـد حيث جعلت تقيـيم الأداء جزءا لا يتـجزأ من برنامج الإصـلاح التربوى فـيها. وهى تضـع وتصمم وتطور مهاما أدائية لاختبار تقدم تلاميذها نحو تحقيق ستة مرام عريضة.

* تطبيق مهارات الاتصال ومهارات الرياضيات الأساسية.
* تطبيق مفاهيم ومبادئ محورية مستقاة من جميع المواد الدراسية.
* أن يصبح التلميذ فردا مكتفيا بذاته a self - sufficient individual.
* أن يصبح عضوا منتجا فى أسرة، وجماعة عمل، أو فى المجتمع المحلى.
* أن يفكر ويحل مشكلات.
* أن يحقق ربطا وتكاملا فى المعرفة.

والمهمة الأدائية المعنونة «تـوثيق التتابع أو التغير البيـولوجى» صفحة.... توضح أنه يمكن أن يحقق النشاط الواحد عدة مرام.

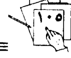
المهام الأدائية:

مهـام الأداء متنوعة تنوع المرامى التى تخـدمها. وقـد تكون مهامـا قصيرة تشـبه الاختبار وضعت لتقييم معرفة محددة نسبيا أو مهارات بعينها. وقد تكون مهاما ـ مركبة طويلة صممت لتقـييم المعرفة العريضة أو العملـيات، والكفاءات. وهذه المهام يمكن أن تتفاوت فى درجة أصالتها بمقدار استثارتها لمواقف حياة حقيقية ومشكلات واقعية.

إن تصميم مهام الأداء تمثل تحديا. والمهام الجيدة تنمو وتنبثق من المنهاج التعليمى. وهى ميسرة من حيث الوقت المتاح والموارد. وهى جـذابة ومغرية للمدرسين والتلاميذ. ويمكن تقدير درجـات للنتائج وتقديم تقـرير عنها يرضى التلامـيذ، والمدرسين والآباء، والإدرايين، وكذلك المنطقة التعليمية والإدارة التعليمية على مستوى الولاية أو المحافظة.

وينبغى مراعاة الأسئلة الآتية عند تصميم تقييمات أداء:

* ما أنواع المهـام الضرورية والتحصيـلات وعادات العقل وغيـرها من الكفاءات التى نقيمها ونثمنها ولا تقيسها الاختبارات التقليدية؟
* مـا الأداءات المحورية والأدوار والمواقف التى يـنبغى أن يواجـهـها التـلاميـذ ويتوقعون إتقانها؟
* ما أكثر المؤشرات بروزا واستبصارا فى الحكم على الأداءات الفعلية؟



* كيف يبدو الإتقان الأصـيل لكل مهمة تقييم مقتـرحة؟ هل لدينا نماذج مناسبة ويوثق بها تكون أساسا لنظامنا فى تقدير الدرجات؟ هل لدينا معـايير ومستويات مسوغة بحيث تتعدى كونها معايير محلية؟

* هل حدود الاختيار المفروضة على المساعدة المتاحة من الآخرين، ويسر الوصول إلى الموارد أو المصادر، والوقـت المتاح للمراجـعة، وسرية الاخـتبار، والمـعرفة السـابقة بالمستويات والمعايير - أصيلة وواقعية؟

* هل مهامنا التـقييميـة لها عمق كاف واتساع كـاف يتيح تعميمـات صادقة عن الكفاءة الكلية للتلميذ؟

* هل هناك ضمان بأن الاختبار لن يتسرب إليه التـخريب والفساد نتيجة المقاصد الطيبة لمن يحكمون على عمل التلميذ؟

* من هى جماهيـر معلومات التقيـيم، وكيف ينبغى أن يصمم التـقييم ويطبق، ويعبر عنه فى تقرير ليراعى حاجات كل جمهور من هذه الجماهير المستهدفة؟

ومن حيث الصيغة والاستخدام تندرج معظم مهام الأداء فى ثلاث فئات عريضة: مهام تقييم قصيرة، ومهام وأحداث أو وقائع أكثر طموحا، ومهام طويلة الأمد وممتدة.

مهام التقييم القصير:

كثيرا ما تستخدم هذه المهام لتحدد مدى إجادة التلاميذ وإتقانهم لمفاهيم وإجراءات وعلاقات أساسيـة ولمهارات تفكير جوهرية فى مجال محتـوى معين. وهذه المهام بصفة عامة تستغـرق دقائق قليلة لإكمالها بحيث يمكن الجمع بينها فى تقـييم مفرد. ومن أمثلة هذه المهام: المهـام المفتـوحة النهاية، وأسـئلة الاختـيار من متـعدد المحـسنة، والخرائط المفاهيمية.

ومعظم مهام التقييم القصيرة تبدأ بمثير صمم ليهيئ المسرح وليستحوذ على اهتمام التلميذ وميله. وقد يكون هذا المثير مشكلة، أو خريطة أو صورة ويتبع هذا شرح للمهمة التى على التلامـيذ القيام بهـا باستخدام المثـير. وعلى سبيل المثـال، قد يطلب منهم أن يفسروا، ويصفوا ويحسبوا ويشرحوا ويتنبأوا، ويجروا تجربة، أو يتخذوا موقفا.

وتحتوى كثير من مهام التقـييم القصير أيضا على قدر من المساندة Scaffolding، أو المعلومات التى صممت لتساعد التلاميـذ على تأطير استجابتهم. وقد يضم هذا قائمة من الأفكار المفتاحيـة المعلنة أو التفاصيل التى ينبغى أن تضمن فى اسـتجابة. وقد تضم أيضا قائمة بمحكات الأداء التى يحكم على الاستجابات فـى ضوئها. وبصفة عامة، فإن المساندة تستهدف تنمية أفضل تفكير التلاميذ وكتابته والتعبير عنه فى استجاباتهم.



مهام مفتوحة النهاية Open - ended tasks:

يعرض على التلاميذ فى هذه المهام مثير ويطلب منهم أن يعبروا عن استجابة أصلية له. وقد تكون الاستجابة إجابة تحريرية قصيرة؛ حلا رياضيا، أو رسما تخطيطا أو بيانيا. وهذه المهام قد تكون أكثر أو أقل انفتاحا ويتوقف هذا على عدد القيود أو التوجيهات المتضمنة فى المساندة. وأحيانا يشار إلى المهام المفتوحة النهاية بالأسئلة ذات الاستجابة الحرة Free - response Questions.

وتمثل المهام المفتوحة النهاية التى حسن تصميمها موقفا مشوقا يندمج فيه التلاميذ إنها تتيح للتلاميذ ذوى القدرات المختلفة والخلفيات المتباينة أن يعالجوا المهمة بطرق مختلفة، ويتبعون مسارات عدة فى صياغة استجاباتهم، وفيما يأتى بعض أسئلة مهام مفتوحة النهاية فى ثلاثة مجالات محتوى.

شكل (٣ ـ ٣) تمرين عن حالات الماء حين يسقط على المواد

ماذا يحدث حين تضع ماء على هذه الأشياء؟

(١) ضع قطرة ماء على كل مادة نشاط تقوم به.

تسجيل النتائج

(٢) انظر بدقة. ماذا ترى؟ سجل ما يحدث للماء فوق كل مادة.

أ ـ البلاستيك لا شىء.

ب ـ *خشب مصبوغ* لا شيء يحدث.

جـ ـ *قالب طوب* *تتضاءل بحيث لا تستطيع أن تراها.*

د ـ معدن *القطرة تشكل دائرة.*

هـ ـ مادة *تكسو سطح المنزل* *تتضاءل بحيث لا تستطيع أن تراها.*

(٣) والآن استخدم النظارة المكبرة وانظر إلى كل مادة عن قرب.

(٤) انظر إلى المادة فى الكيس البلاستيك بدقة. لا تفتح الكيس.

(٥) اكتب ما تعتقد أنه سوف يحدث إذا وضعت قطرة ماء على المادة.

صغ فرضا

(٥) *سوف تتسرب وتتخلل المادة.*

شرح وتفسير الفرض

(٦) اكتب أسباب حدوث ذلك.

لأنها نفذت وتخللت قالب الطوب، والمادة التى تكسو السقف؛ ولأن المادة فى الكيس من نفس هذه العينات .

مهمة فى العلوم للمرحلة الابتدائية:

يصف التلاميذ ما يحدث حين توضع قطرة ماء على سبعة أنماط مختلفة من مواد البناء. ثم يطلب من التلاميذ عندئذ أن يتنبأوا بما سوف يحدث لقطرة الماء حين توضع على سطح مادة غير معروفة، موضوعة فى كيس من البلاستيك يمكنهم من فحصها وليس اختبارها. ويحتاج التلاميذ فى هذا التمرين إلى القيام بملاحظات دقيقة، وأن يسجلوا النتائج وأن يطبقوا ما تعلموه بافتراض ما سوف يعمله الماء حين يوضع على مادة غير معروفة.

أ ـ ظلل المنطقة التى يوجد فيها ١٣ مستعمرة.

ب ـ عنون المجموعات الثلاث من المستعمرات: مستعمرات نيو إنجلند، والمستعمرات الوسطى والمستعمرات الجنوبية.

جـ ـ اكتب مقالا قصيرا تقارن فيه بين المجموعات الثلاث من المستعمرات.

د ـ فى مقالك القصير تأكد أن تبين:

* ما الذى كانت عليه جغرافية ومناخ كل منطقة.
* كيف كان الناس فى كل منطقة يكسبون عيشهم.
* نواحى التشابه ونواحى الاختلاف بين هذه المناطق الثلاث.



شكل (٣ ـ ٤) مهمة أو عمل من أعمال الدراسات الاجتماعية فى المرحلة المتوسطة

لقد أعـدت ولاية كونكتكت Connecticut ثمانى صـيغ من هذه المهمـة، واحدة للطلاب وواحدة للطالبات فى اللغات: الألمانية، والفرنسية، والإسبانية والإيطالية.

وفيما يأتى صيغة الطلاب فى اللغة الألمانية.

توجيهات: لقد قبلت أسرتك أن تستضيف طالبا فى برامج تبادل الطلاب، اكتب خطابا باللغة الألمانية ترحب فيه بطالب من هامـبورج قادم للعيش معك. واسم الطالب Johann. واكتب فى خطابك عما يأتى:

* أسرتك والمنزل الذى تعيش فيه.
* مدرستك وأنشطتك اليومية.
* ميولك وهواياتك.
* شيء حدث فى مدرستك أو فى المجتمع المحلى حديثا.

وسله عن أى معلومات تود أن تعرفها عنه، بما أنه سيقدم ليعيش معك.

أسئلة الاختيار من متعدد المحسنة:

Enchanced multiple - Choice Questions:

هناك كثيـرون يتساءلون عما إذا كانت أسـئلة الاختيار من متـعدد يمكن أن تخدم أهداف تقييم الأداء وهم يذهبون إلى أن أسئلة الاختـيار من متعدد يغلب أن تقيس قدرة التلاميذ على التخمين أكثر من قياسها لمعرفتهم التى يستخدمونها.

غير أنه يوجد آخرون يـدافعون عن أسئلة الاختيار من متـعدد، ويسوقون الحجج القائلة بأنها إذا أحسن وضعها يمكن أن تكون أداة تقييم فعالة وكفؤة. وأن أسئلة الاختيار من متعدد مثل مهام الأداء القصيرة يمكن أن تصمم لتـقييم فهم التلاميذ للمفاهيم وقياس مهارات التفكير عالية المستوى.

وقد ترتب على هذا الجـدال والنقاش ظهور أسئلة الاخـتيار من متـعدد المحسنة. وتصمـيم هذه الأسئلة يسـتهدف أن تكون أكـثر أصـالة وواقعيـة عن البنود الاختـبارية التقليـدية من حيث المشكلات التـى تعرض وأكثـر تحديا للتـفكير الذى يقتـضيـه تحديد الاستجابة الصحيحة، ويمكن أيضا أن توضع بحيث تكون مفتوحة النهاية بأن تتطلب من التلاميذ أن يشرحوا ويسوغوا استـجاباتهم. وتظهر الأمثلة الآتية كيف يمكن تحسين أسئلة الاختيار من متعدد.

دعى إبراهيم لحضور حفل عيد ميلاد صديق وكانت بطاقة الدعوة على النحو الآتى:

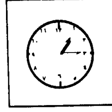
أنت مدعو لحفل عيد الميلاد.

التاريخ: ١٤ أبريل.

الوقت: ٢,٣٠ بعد الظهر.

المكان: منزل حسام.

وكان على إبراهيم أن يقوم بمهمة لأمه فى طريقه إلى الحفل. وأن هذه المهمة تستغرق ٢٠ دقيقة كما يحتاج إلى نصف ساعة ليستعد للحفل، و١٥ دقيقة ليصل إلى منزل حسام وكانت قراءة ساعة إبراهيم على النحو الآتى:



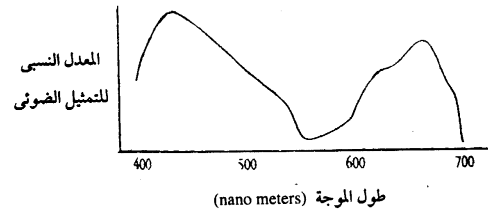
هل لدى إبراهيم وقت كاف ليصل إلى الحفل فى الموعد؟

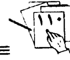
أ - سوف يتأخر إبراهيم عشر دقائق.

ب - سوف يتأخر إبرهيم خمس دقائق.

جـ - سوف يتوافر لدى إبراهيم عشر دقائق إضافية ليصل إلى الحفل.

د - سوف يتوافر لدى إبراهيم ٢٠ دقيقة إضافية ليصل إلى الحفل.





يحصل النبات على الطاقة من التمثيل الضوئى Photosynthesis باستيعاب الضوء كما يظهر فى الشكل، والنباتات تقوم بالتمثيل الضوئى بمعدلات مختلفة ويتوقف هذا على طول الموجة الضوئية التى تتعرض لها، وإذا كنت تنمى نباتات تحت أضواء ذات موجات مختلفة، فأى الأضواء الآتية من حيث طول الموجة يحتمل أن يحقق أعظم نمو للنبات.

أ ـ ٤٥٠ nm. ب ـ ٥٠٠ nm، جـ ـ ٥٥٠ nm د ـ ٧٠٠ nm.

سؤال دراسات اجتماعية للمرحلة الثانوية:

إن هذا كان أعظم خطر على معظم التلاميذ أن يواجهوه. ولم يصدق بعض التلاميذ أن الجيش سوف يستخدم حقيقة قوة مميتة. ولكن معظمنا كان لديه دافعية نتيجة إحساس قوى بالغرض. ولقد اعتقدنا أنه جدير بالتضحية بحياتنا من أجل التقدم والديمقراطية... وأنه من أجله تطلق المدافع، وتصوب إلى صدور التلاميذ ورؤوسهم.

إن النص المقتبس يصف:

أ ـ تمرد سبوى فى الهند Sepoy Rebelion عام ١٨٥٧.

ب ـ انتفاضة الفيليبينيين ضد حكم ماركوس ١٩٨٦.

جـ ـ أحداث ميدان تيانانمن Tianamen Square ١٩٨٩.

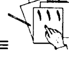
د ـ مقاومة التمرد السوفيتى Soviet Coup ضد جورباتشوف ١٩٩١.

اشرح أسباب اختيارك لإحدى هذه البدائل كإجابة.

إعداد خريطة مفاهيم Concept Mapping:

من الأدوات الجديدة للتقييم خريطة المفاهيم التى تستخدم للتأكد من فهم التلاميذ للأفكار والعلاقات. والخريطة المفاهيمية هى عنقود أو نسيج من المعلومات أعده التلاميذ ليمثل فهمهم لمفاهيم والعلاقات بين الأفكار. ويتم إعداد هذه الخرائط وبناؤها بكتابة المفهوم الأساسى ووضعه فى دائرة أو شكل بيضاوى فى وسط الصفحة. ثم يلاحظ التلاميذ أى أفكار أو كلمات يربطونها بهذا المفهوم مستخدمين خطوطا، وأحيانا أفعالا لبيان العلاقات بين البنود أو العناصر.

ويجد كثير من المدرسين أن خرائط المفاهيم مفيدة على وجه الخصوص فى حجرات الدراسة التى يوجد بها تلاميذ ذوو خلفيات ثقافية مختلفة والذين ينخفض أداؤهم فى المهام التى تتطلب تحريرا أو كتابة مكثفة. وخرائط المفاهيم مفيدة أيضا فى



(أ)

(ب)

شكل (٣ ـ ٥) خريطتان للمفاهيم

تقييم تغير فهم التلميذ للأفكار الأساسية والعلاقات بينها عبر الزمن. وخريطتا المفاهيم السابقتين قد أعدهما نفس التلميذ فى بداية دراسته لوحدة فى العلوم عن الضوء وفى نهاية دراسته لها.

مهام وقائع Event Tasks:

تصمم هذه المهام لتقييم كفاءات عريضة مثل طلاقة الأسلوب ومهارات حل المشكلة. وبينما نجد هذه المهام فى حالات كثيرة لها جذورها فى مواد دراسية معينة، إلا أنها تصمم لا لتكشف عما يعرفه التلاميذ فحسب بل وكذلك عن مدى إجادتهم فى استخدام معرفتهم. وتتطلب هذه المهام حصة أو أكثر لإتمامها.

وهى تختلف عن مهام التقييم القصيرة والتى يتم القيام بها فرديا، من حيث إن مهام الوقائع كثيرا ما تتطلب أن يعمل التلاميذ فى فرق أو جماعات. وقد يستند التقويم إلى ملاحظات المدرس، وتقديرات التلاميذ لعينات من الأداء Performance Samples، وتقييم ذاتى، وتقييم أتراب أو توليفة من هذه المداخل.

تقييم القراءة ـ الكتابة:

وهناك عدة ولايات تستخدم مهام الوقائع كجزء من تقييم للقراءة ـ الكتابة، وعلى سبيل المثال ولاية ماريلاند قد أعدت مهمة أدائية تكاملية فى القراءة والكتابة تستغرق ثلاثة أيام لتلاميذ مدارسها المتوسطة. وأثناء هذه المهمة يقرأ التلاميذ قصة قصيرة وقطعة تتناول موضوعا واحدا غير خيالى nonfiction عن مزالق البرد القارس. ثم يطلب منهم أن يحققوا التكامل بين ما تعلموه من قطعة الكتابة الأصيلة ويكون تتابع الوقائع على النحو الآتى:

اليوم الأول: يبدأ التلاميذ بنشاط يسبق القراءة حيث يطلب منهم أن يكتبوا يوميات قصيرة عن خبراتهم فى التعرض للبرد. ثم يقرأون قصة قصيرة «يوقد نارا» To build a fire كتبها جاك لندن Jack London، حيث يموت البطل من البرد ثم يجيب التلاميذ عن أسئلة صممت أو وضعت لتقييم فهمهم للقصة وقدراتهم القرائية العامة. ويطلب منهم أن يجيبوا عن سؤال واحد على الأقل بالرسم أو الرسم التوضيحى.

اليوم الثانى: يبدأ التلاميذ بكتابة رسالة مختصرة إلى البطل فى قصة لندن القصيرة تحتوى على نصيحة كان يمكن أن تنقذه من الهلاك. ويلى ذلك مناقشة صفية تعد التلاميذ للقراءة التالية، وهى قطعة من كتاب عن انخفاض درجة الحرارة وأثناء هذه

المناقشة يضع المدرس رسما بيانيا عنقوديا لأفكار التلاميذ كما يستجيبون لكلمات يقابلونها فى قراءتهم وبعد قراءة القطعة يبدأ التلاميذ فى الإجابة عن سلسلة من أسئلة الفهم.

اليوم الثالث: يطلب من التلاميذ أن يحققوا تكاملا بين المعلومات من قراءاتهم بحيث يكتبون (١) خطابا ينصحون جماعة من الأصدقاء عن كيف يستعدون لمغامرة شتوية فى نهاية الأسبوع، ويحافظون فيها على حياتهم. (٢) قصيدة شعرية أو قصة أو مسرحية قصيرة تعبر عن مشاعر الكاتب عن هذه الضغوط الشديدة الحادة مثل البرد القارس، والحر القائظ، والجوع، والإنهاك أو (٣) خطبة وضعت لإقناع الناس بألا يسافروا إلى يوكون Yukon . ويبدأ التلاميذ بعصف ذهنى ويسجلون أفكارهم إما فى قائمة أو نسيج web، ثم يكتبون بعد ذلك وينقحون المسودة. وأخيرا، يستخدمون دليل مراجعة المادة التحريرية لمساعدتهم على إعداد النسخة الأخيرة.

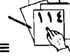
التقويم: يتم تقويم هذه المهمة الأدائية بطريقتين. يتم تصحيح إجابات التلاميذ عن الأسئلة لتقييم الفهم القرائى. والقطع أو المقالات المكتوبة فى الصورة النهائية تصحح على أساس فاعليتها من حيث إنها كتابة مقنعة أو مثقفة Informative.

تقييم العملية Process assessment:

يصمم تقييم العملية ليكشف كيف أتقن التلاميذ عملية مثل التواصل الواضح أو عمل الفريق الفعال. وعلى الرغم من أن معرفة المحتوى هامة فى مهام تقييم العملية، إلا أنها ليست غرضها الرئيسى.

ولقد صممت بريطانيا عددا من مهام تقييم العملية التى تركز على مهارات الإصغاء ومهارات التحدث. ففى مهمة تعرف بالجسور Bridges على سبيل المثال. يعطى أحد التلاميذ (الواصف) ورقة بها ست صور مختلفة لجسور مختلفة. ويعطى للتلميذ الثانى (المستمع) ورقة أخرى بها صورتان لجسرين. وعلى التلميذ الأول أن يصف كل جسر من الجسور الستة بتفصيل يمكّن التلميذ الثانى من أن يحدد بسهولة أى الجسرين يطابق الجسرين الواردين فى ورقته. ويقوم المتحدثون فى مهام الخطابة على أساس تنظيم الأفكار، واختيار الكلمة، والتركيب Syntax، والطلاقة ومعدل الخطو والتوجه العام للمستمع والذى يضم التقاء «البصر» ولغة الجسم.

ولقد استخدم كثير من المدرسين فى الولايات المتحدة «تقدير المناقشات»، Scored discussions لتقويم مهارات الإصغاء فى الجماعة ومهارات التحدث. وفى المناقشة التى



شكل (٣ ـ ٦)

عينة من استمارة تقدير المناقشة

النقاط	الفعل (موجبة)	النقاط	الفعل (سالبة)
٢	يتخذ موقفا بالنسبة لسؤال	-٢	لا ينتبه أو يشتت انتباه الآخرين
١	يبدى تعليقا مناسبا	-٢	يتدخل ويقاطع متحدثا
٢	يستخدم دليلا أو شاهدا يساند موقفا أو يعرض معلومات عن حقائق	-١	يلقى ملاحظة غير مناسبة
١	يشرك شخصا آخر فى النقاش	-٣	يحتكر المناقشة
١	يسأل سؤالا توضيحيا أو يمضى بالمناقشة قدما	-٣	يهاجم مهاجمة شخصية
٢	يقدم مماثلة		
٢	يلاحظ تناقضات (يدرك)		
٢	يلاحظ تعليقات غير ذات صلة		

تقدر يتلقى التلاميذ نقاطا إما موجبة أو سالبة على مشاركتهم فى المناقشة الرسمية. وكثيرا ما تتم هذه المناقشات فى صيغة Fishbowel Format حيث يتحلق المشاركون حول وسط الحجرة ويلاحظ بقية التلاميذ والمدرس من دائرة أوسع خارجها. ويتبع المشاركون جدول أعمال للمناقشة يجهزونه وهم يبحثون فى موضوعهم. ومع تقدم المناقشة، يقدر المدرس إسهامات كل تلميذ على ورقة المناقشة. ولقد استخدمت المناقشات المقدرة بنجاح مع تلاميذ من الصفوف الأولى حتى الكلية، وفيما يأتى مثال لاستمارة تقدير درجات مناقشة.

حل المشكلات والمهام التحليلية:

كثيرا ما تستخدم مهام الوقائع لتقييم حل المشكلات والمهارات التحليلية، وبينما تتفاوت مثل هذه المهام تفاوتا عظيما فى مادتها الدراسية وتعقيدها إلا أنها بصفة عامة تعرض على التلاميذ مشكلة واقعية أو موقفا ثم يطلب من التلاميذ أن يعدوا خطة وحلا. وعادة ما تحدد طبيعة المشكلة أو المهمة بوضوح. وفى بعض الأوقات، على أية

حال يعرض على التلاميذ على نحو قصدى مشكلة رديئة التعريف والتحديد أو غير تامة، بل وقد تكون معلومات تؤدى إلى الخلط فى محاولة لجعل المهمة أكثر واقعية وهذان المدخلان لمهام حل المشكلة سنوضحهما فيما يأتى:

مسألة رياضيات لتلاميذ المدرسة المتوسطة:

كم عدد الدراجات الموجودة فى حدود ميلين من هذه المدرسة؟ إن مهمة مجموعتك أن تضع خطة لبحث هذا السؤال. وأن تعد تقريرا شفويا، مع استخدام جهاز عرض فوق رأسى وعروض أخرى لتلاميذ الصف. وعليك عرض التقرير بعد ثلاثة أيام والمرجو منك أن تكتب يوميات تسجل عملك، وتسلم التقارير النهائية بعد أسبوعين من اليوم.

مسألة اقتصادية لتلاميذ المدرسة الثانوية:

أنت مدير لشركة كبيرة تواجه فائضا كبيرا فى منتجاتها أنت عاجز عن بيعه. هل تخفض الإنتاج لحل المشكلة؟ إن مهمتك الأساسية أن تحسن المركز المالى لشركتك إذا نجحت سوف تفوز بمكافأة كبيرة. وإذا أخفقت سوف تفصل. أعد ورقة بمقترحات تعرضها على مجلس المديرين.

١ ـ إن بحوث التسويق تبين أن كل زيادة فى ثمن المنتج بمقدار جنيه يؤدى إلى نقص الطلب على السلعة بمقدار ٥٠٠ وحدة. وأنت تريد أن تبيع ٧٠٠ وحدة لكل رفع فى السعر بمقدار جنيه واحد.

* ضع معادلات للطلب، والعرض والتوازن.
* ارسم رسما بيانيا بموقف الشركة.

٢ ـ إذا كنت محتكرا للسلعة هل سيغير هذا طريقة حلك لهذه المشكلة.

٣ ـ إذا كان لديك فائض:

* ما الذى سيحدث للعاملين لديك.
* ما الذى سيحدث للشركات التى تنتج سلعة تكميلية.

٤ ـ إذا أجبرت على الإفلاس، ما الذى سيحدث للشركات التى تتيح سلعا بديلة؟ ما أثر ذلك على الاقتصاد كله؟ كيف تساعد الحكومة فى هذا الموقف؟

مهام ممتدة Extended Tasks:

المهام الممتدة هى مشروعات طويلة المدى متعددة الأهداف يكلف بها التلاميذ فى بداية الفصل الدراسى. وكثيرا ما تصمم الأنشطة والمعالم فى المنهج التعليمى لمساندة

التلاميذ وهم يعملون فى التعيينات التى تتحـدى إمكانياتهم وكثير من المهام الممتدة تتخذ صيغـة المشروعات طويلة الأمد فى مادة دراسـية أو موضوع معين، بينمـا تصمم أخرى لكى تستخدم باعتبارها مؤشرات دلائل على النجاح أو الارتقاء ومظاهر للإتقان فى نهاية مساق دراسى.

المشروعات طويلة المدى Long - term Projects:

كثـيرا مـا تفيـد المشروعات طويلة المـدى كنقطة تركيـز أو نقطة محـورية لوحدة الدراسة. إنها تخلق سياق العـالم الواقعى للتعلم وللتقييم بربط المحتوى بمهـمة تستغرق التلميذ. والمشروع الذى نورده فيما يأتى على سبيل المثال، يطلب من التلاميذ أن يوثقوا بشرائط الفيديـو التتابع البيولوجى فى بيئـتهم المحلية. والتلاميذ حين يقـومون يتعلمون مفاهيم أسـاسية مثل: السكان، والبيـئة السكانية habitat والبيئة الملائمة Ecological niche، والتكيف، والقـدرة على الحـمل Carrying Capacity. ولقـد تم تطوير هذه المهمة الممتدة فى كنتاكى وتعكس أهداف تقييم الأداء فى هذه الولاية.

العروض وطقوس التخرج Exhibitions and rites of passage:

إن العـروض وطقوس المرور هى أنشطة توضح إنجـاز النواتج الأساسـية وإتـقان مقادير من المعرفة Bodies of Knowledge. وهذه المهام الممتدة تتـحدى التلاميذ لكى يظهروا ويعـرضوا ما يعرفـونه وما يستطيعـون عمله، أحيانا بالنسـبة لمشكلات مفـتوحة النهاية من تصميمهم وتركز هذه المهام على ما يشير إليه ويجنز Grant Wiggins قائلا.

«المهـارات الأساسيـة للبـحث والتعـبيـر ـ توليفـة تتطلب طرح أسئلة، وتحـديد مشكلات، وحلها، وبحث مستقل، وعـمل منتج أو القيام بأداء وبيان عام وبرهان على الإتقان».

وكان على التـلاميذ فى إحدى المدارس الثـانوية فى وسكنسن أن يتموا مـتطلبات التخرج «Rite of Passage Experience» لكى يحصلوا على الدبلوم. وخلال المشروع الذى يستغرق سنة كـاملة. يبرهن التلاميذ فى السنة النهائيـة على الإتقان فى ١٥ مجالا من مجالات المعرفـة والكفاءة بجمع بورتفوليو وبإتمام ورقة بحث أساسيـة وبتقديم عدد من العروض الشفوية. ولقد أعد وجنز الملخص الآتى للمهمة الممتدة.

شكل (٣-٧)

توثيق التتابع البيولوجي: الصف ١٢: مهمة بورتفوليو

◇	◆	◇	◇	◇	◇
مجال مهارة	مفهوم أو مفاهيم محورية	اكتفاء ذاتي	عضو جماعة مسئول	تفكير وحل مشكلة	ربط وتحقيق تكامل

مفهوم محوري: أنماط.

نواتج لها قيمة: يميز التلاميذ الأنماط ويقارنون بينها ويقابلون ويستخدمونها لفهم الوقائع الحاضرة وتفسيرها والتنبؤ بالوقائع المستقبلية.

المادة الدراسية: العلوم.

طريقة العرض: توثيق بالصور.

المتطلبات التكنولوجية: كاميرا ڤيديو، آلة تصوير ٣٥ مم، VCR، تليفزيون.

وصف مهمة التقييم: أنت مصور حر Freelancer طلب منك قسم الإنتاج فى التليفزيون التعليمى أن تعد شريط ڤيديو توثيقيا مدته ١٥ دقيقة عن الوجه البيولوجي للولاية الذى تغير نتيجة تطورات المنطقة (أى إنشاء طرق سريعة جديدة، ومراكز للشراء، وتقسيمات فرعية). وقد قررت أن تبرز عدة تطورات فى بيئتك المحلية. تأكد وأنت تعد وثيقتك أن تضمنها عدة أمثلة للبيئات المتغيرة Changing habitats وللتغيرات السكانية والتتابع البيولوجى المتوقع نتيجة التغيرات البيئية الناتجة. أبرز التغيرات الجيدة والسيئة التى ستنشأ عن ذلك. واقترح خطوات قد تتخذ لتقليل التغيرات السلبية أو للقضاء عليها.

محكات الأداء: أى مدى قدرتك على:

* جمع البيانات على نحو سليم وعرضها.
* التوصل إلى نتائج دقيقة.
* رصد depict مبادئ بيولوجية وشرحها مثل habitat, population, succession.
* إظهار أصالة فى العمل.

◆ = هدف أساسى ◇ = أهداف مرتبطة



متطلبات التخرج Rite of Passage Experience (R. O. P. E.):

ينبغى أن يتم جميع التلاميذ فى السنة النهائية بورتفوليو، دراسة مشروع عن تاريخ الولايات المتحدة وأن يقدموا خمسة عشر عرضا شفويا وتحريريا أمام لجنة متطلبات التخرج (R. O. P. E) وتتألف من أعضاء هيئة التدريس ومن التلاميذ ومن راشد من الخارج. وتسعة من العروض تعتمد على المواد فى البورتفوليو والمشروع، والستة الباقية تعد للعرض أمام اللجنة. وينبغى أن يسجل جميع تلاميذ السنة النهائية فى مساق يستغرق العام كله ليساعدهم على الوفاء بهذه المتطلبات.

والبورتفوليو الذى يتكون من ثمانية أجزاء يتم إعداده فى الفصل الدراسى الأول ويستهدف أن يكون تعبيرا عن حياة الطالب وعصره وتحليلا لهما. وتتضمن المتطلبات:

* سيرة ذاتية مكتوبة.
* تأملا عن العمل وتفكيرا فيه يتضمن ملخصا résumé.
* مقالا عن الأخلاق.
* ملخصا مكتوبا عن أعمال مقرر العلوم.
* منتجا فنيا أو تقريرا مكتوبا عن الفن (يضم مقالا عن المعايير الفنية المستخدمة فى الحكم على العمل الفنى).

والمشروع هو ورقة بحثية عن موضوع يختاره التلميذ من التاريخ الأمريكى ويختبر الطالب (يسأل؟) شفويا عن هذا البحث فى العروض التى يقدمها للجنة فى الفصل الدراسى الثانى.

والعروض: تضم الاختبارات الشفوية عن العمل السابق، والعروض الشفوية والتحريرية فى المواد الدراسية وفى الكفاءة الشخصية. (مهارات الحياة) تحديد الأهداف الشخصية وتحقيقها. . إلخ. وتستغرق العروض أمام اللجنة عادة ساعة، ويخص معظم التلاميذ فى المتوسط مرات من المثول تبلغ الست لكى يتموا العروض الخمس عشرة.

وتمنح الدبلوم للتلاميذ الذين يجتازون ١٢ من ١٥ عرضا والذين يستوفون متطلبات المنطقة التعليمية فى الرياضيات، والقراءة واللغة الإنجليزية ونظام الحكم Government.



تمارين فى السلسلة فى كلية ألفرنو The In - basket Exercises of Alverno College هذه كلية فى ميلوكى وسكنسن وتتطلب من تلاميذها أن يثبتوا إتقانهم لثمانية مجالات عامة عند التخرج وهى:

* فاعلية القدرة على التواصل.
* القدرة على حل المشكلات.
* القدرة التحليلية.
* التفاعل الاجتماعى الفعال.
* التجاوب الجمالى.
* التقييم والتثمين valuing فى سياق اتخاذ القرار.
* المواطنة الفعالة.
* تحمل المسئولية عن البيئة الكلية أو العالمية global.

وإحدى الطرق التى يثبت بها التلاميذ هذه الكفاءات العريضة تكون من خلال القيام بمهام ممتدة تعرف بتمارين فى السلة In - basket exercises. ويقوم التلميذ فى هذه التمارين بدور صاحب المهنة فى المجتمع المحلى أو فى مكان العمل، ثم يعالج مجموعة من المشكلات قد تظهر فى سلة ذلك الشخص. وعلى التلاميذ أن يحلوا هذه المشكلات فى ظل قيود زمنية واقعية وفى ضوء حدود المعلومات المتوافرة.

وفى أحد تمارين السلة على سبيل المثال، يقوم التلميذ بدور الذى وظف حديثا كمتخصص فى النشر فى مركز ثقافى حضرى، وفى هذا الدور يطلب من التلميذ أن يقوم بما يأتى:

* يحرر (ينقح) مقالا عن المركز ويختصره بمقدار الثلث.
* يتعامل مع مواطن غير سعيد بخدمة المركز وغير راض عنها.
* يكتب افتتاحية استجابة لمقال فى صحيفة تنقل عن نفس هذا المواطن، وتسمه بأنه أحد أعضاء جماعة نشطة تستهدف إصلاحا ضريبيا يقلل من الإنفاق الحكومى.
* يعد مخططا يلخص كلمة تلقى على صف فى الكلية عن الكتابة التقنية.

وفى بداية هذا التمرين، يوفر للتلاميذ المعلومات المناسبة فى صورة مذكرات وتقارير وملفات، ويتوقع منهم أن يفيدوا ويوظفوا معرفتهم المتراكمة ومهاراتهم لإتمام

هذه المهمة بنجاح. ويتم تقويم استجابات كل تلميذ الشفوية والتحريرية على يد لجنة من الحكام وفقا لمحكات أداء محددة.

وتقييمات الأداء كتلك التى ذكرناها بالنسبة للمدرسة الثانوية والتى ذكرناها بالنسبة للكلية كلاهمـا يستغرق وقتا ويتطلب عـملا مكثفا. إن الأداءات التى تتطلبهـا لا يتيسر تقديرها وتحـديد دجات لها وكتـابة تقارير عن النتائج. ومع ذلك فإن هاتين المـؤسستين تخططان للاستمرار فى استخدام هذه المهام الممتدة. والسبب أن التلاميذ والمدرسين يرون أن هذه الاختبارات تستحق أن تؤدى.



الفصل الرابع:

تطوير التقويم ومقاومة التغيير

بعد دراستك لهذا الفصل فإنك تستطيع أن:

- تكتب عن المفاهيم الأساسية للتقويم:
  - خصائص الاختبار الجيد.
  - أنواع التقويم.
  - التقويم وتصميم التعليم.
  - شمولية التقويم.
  - اختبارات المدرس.
  - تقويم النواتج.
  - فاعلية التقويم والمصادر.
  - التقويم الأصيل.
  - التقويم المشارك.
- تشرح العوامل التى تؤدى إلى مقاومة تغيير التقويم.
- تبين كيف يؤدى تقويم الأداء والتقويم الأصيل لتطوير التعليم وإصلاحه.



مفاهيم أساسية فى تطوير التقويم:

إن تطوير التقـويم لا يعنى التخلص من القديم؛ ذلك أن علينا أولا أن نتـأكد من تحقق الموجهات أو المبادئ الآتية. وفيمـا يأتى عدد من التصورات والمفاهيم الأساسية فى التقويم التى تتطلب منا إعمال الفكر وترجمتها إلى الواقع على نحو مناسب:

(١) أن تقـاليد القـيـاس والتقـويم قـد كشـفت عن أهمـية عـدد من الملامح أو الخصائص أو المفاهيم وما يرتبط بها من ممارسات ومـا تستهدفه من أغراض وهى جديرة بالتمسك بها.

مثل: خصائص المقيـاس أو الاختبار الجيد من صدق وثبات وموضوعـية ومعايير وتقنين هامة ولابد من العمل علـى تحقيقها حـتى يكون المقياس جيدا، وكثـيرا ما تكون قضية الصدق هى الأصعب فى التحقيق.

(٢) أن نوظف أنواع التقـويم التى نعرفـها وتستـخدم فى مواضـعهـا الصحيـحة ولخدمـة أغراضهـا: تقويم السلوك المدخلى، التقـويم التشخـيصى، التـقويم التكوينى، التقويم النهائى. **الأول** أساسى حتى ينجح التـعليم مع مجموعة من التـلاميذ، **والثانى** ضرورى لوضع برنامج يكفل تحقيق الأهداف فى ضوء البيانات المتوافرة، **والثالث** يساعد المعلم والتلميذ على تغيير إستراتيجيـاته وتطويع مادته ومراجعة البدائل واختيار أفضلها، والنهائى له ضرورة عند جميع الفرقاء؛ الآباء الإداريين، والمعلمين والتلاميذ وغيرهم.

(٣) أن يعالج التـقويم فى ضوء تـكامله مع تصميم التـعليم بدءا من الأهداف، فتحليل مهمة التعلم، فترتيب خبرات التـعلم، فقيادة التلاميذ وتعلمهم، فالتقويم وهذه تضم مجموعة كبيرة من المهارات من الأهمية بمكان التدريب عليها وإتقانها.

(٤) أن يشمل التقويم جوانب الشخصية كلهـا المعرفية والوجدانية والحركية وهذا الشمول هو الذى أدى إلى الاهتمام المعاصر باختبارات الأداء والتقييم الأصيل.

(٥) الاهتمـام بكل مسـتوى أى بالمجـال المعرفى بمسـتوياته والحـركى بمستـوياته والوجدانى بمستوياته. وجـدير بالذكر أن الاهتمام الشديد الآن بتعليم الـتفكير بأنواعه: حل المشكلة والتفكيـر الناقد والتفكير الإبداعى يقع فى قلب التـعليم الآن وما يرتبط به من تصور معاصر للمعرفة التقريرية والإجرائية وما بعد المعرفة. كما أن مستويات التعلم المهارى الحركى والعقلى ضرورة مجتمعيـة معاصرة حيث تقتضى العولمة الاهتمام بتطوير التعليم المهنـى، وبالقدرة على التحـول من أعمال الإنتـاج القديمة كالزراعـة والصناعات

الثقيلة إلى صناعة تستخدم الإمكانيـات العقلية بدرجة أكبر، فالربوت Robot الآن ينفذ ما نخطط له ويحقق الإنتاج.

(٦) أن تتنوع أساليب التقويم لتلائم النماذج أو الإستراتيجيات التعليمية المختلفة. وأن تطوع نفسـها، فالـتقويم فى التـعلم التعاونى يشـمل أهدافا لا تقـاس ولا تقوم فى التـعليم المبـاشـر ومـثل هذا يقـال عن التـعلم بحل المشكلة، وبالمناقـشـة وبالإتقـان، وبالاكتـشاف. . . إلخ. فلكل نموذج من هذه النماذج أسس فلسـفية مخـتلفة وله بعض الأهداف المتمايزة. ومن هنا تظهـر وظيفة أساليب التقويم المنوعة. وهنـاك نماذج تعليمية تستهدف تنمية الاستقلال، وهذا يقتـضى اتساق التقويم الذى يستخدم مع منحاها. ففى التعليم القائم على حل المشكلة مثلا، تقوم مدرسة قريبة من بحيرة المنزلة بمشروع لدراسة مشكلة مـوت سمكها، بأن يحلل التـلاميذ عينات من مـياهها، وسبل تجـديدها وتأثير المبيـدات والأسمـدة التى تسـتـخدم فى الأراضى القـريبة منـها، وطرق الصـيد وأدواته ويجرون مقـابلات مع عينة من الصيادين والمزارعين، وبعض المسئـولين عن الحفاظ على البـحيرة، وعـينة من علمـاء البحـار. . . إلخ، والقيـادات الحكوميـة ورجال الأعـمال المحليين. وذلك بغية البحث عن أفضل الحلول لاستعادة البحيرة لسلامتها.

وتتألف مهام التـقييم الملائمة للتعلم القائم على المشكـلة أساسا من التوصل إلى إجراءات تقييمية بديلة لقياس عمل التلميذ مثل تقييم الأداء والعروض، والتقييم الأصيل والبورتفوليو.

(٧) التعليم الجيد يتضمن تدريس التلاميذ كيف يتعلمون معتمدين على أنفسهم، وكيف يتذكرون وكـيف يفكرون وكيف يثيرون دوافع أنفسهم وكيف يصبـحون متعلمين ينظمون أنفسهم، ولابد أن نهتم بتطوير تقويم هذه الإستراتيجيات.

(٨) على الرغم من أن الجزء الأكبر من الاهتمـام بالتقويم منصرف فى المؤسسات التعليمية المختلفة إلى تقويم التلميذ، وأن عملية التقويم الأساسية واحدة بغض النظر عما يقوم، وأن مفاهيم القـياس الأساسية واحدة، بغض النظر عما يقـاس، إلا أن كثيرا من الناس يعتـقدون أن تقـويم البرنامج وتقويم التـعليم على سبـيل المثال يتضـمن ويتطلب عمليات مختلفة. ولقد أدى تكاثر نماذج التـقويم المختلفة إلى تعزيز هذا المسلّم، غير أن جميع أنسـاق التقويم ونماذجه تتضـمن وتتطلب نفس المكونات، وهى تحديد الأهداف، واختيـار أو وضع أدوات قياس، وتنفيذ إستـراتيجيات للحصـول على البيانات، وتحليل النتائج وتفسيرها، هذا فضـلا عن أن التقويم ينبغى أن يخطط له فى بداية أى جهد وفى نهايته.



(٩) إن أكثر صيغ التقييم الصفى شيوعا الاختبار الذى يضعه المدرس. وحين يتم بناؤه أو وضعه على نحو سليم يكون فعالا قليل التكلفة وأكثر صدقا من الاختبار المقنن لأنه يقيس التعليم الذى توفره لمجموعة معينة من التلاميذ بدلا من أن يعكس معيارا قوميا. والاختبارات القرطاسية التى يضعها المدرس تستخدم عادة نمطين من البنود الاختبارية، بنودا تتطلب إصدار استجابات وتكوينها، وبنودا تتطلب انتقاء استجابة من بين عدة استجابات متوافرة. إن البنود التى تتطلب خلق الاستجابة أو إنشاءها created response items تقتضى أن يقوم التلاميذ ببناء الإجابة بصفة عامة، وبصياغتها بكلماتهم، ويسهل نسبيا كتابتها . وهى وسيلة لتقييم فهم التلاميذ وكذلك قدراتهم على التواصل، غير أنها على أية حال تستغرق وقتا فى تصحيحها ويصعب أن يتم تقديرها بثبات وموضوعية. والبنود ذات الاستجابة المقيدة تفصح بوضوح عن مَعْلَمَات Parameters أو خصائص (أى الطول المتوقع للاستجابة ومدى شمولية تناولها للنقطة) إجابات التلاميذ. واستجابات التلاميذ الممتدة الموسعة المطولة لا تحدد هذه المعلمات أو الخصائص ولا تفرضها وبالتالى تتيح للتلاميذ أن يكونوا أكثر ابتكارا.

(١٠) يتطلب تقويم الأداء والتقويم القائم على الملاحظة من التلاميذ أن يطبقوا ما تعلموه، بأن يؤدوا مهاما وأعمالا فيزيقية وأن ينتجوا منتجات عيانية يمكن ملاحظتها وتقويمها، وبما أن التلاميذ يطبقون فعلا تعلمهم لحل مشكلات حقيقية، فإن كلمة تقييم أصيل authentic كثيرا ما تستخدم للإشارة إلى هذا النمط من التقييم.

(١١) وتقويم الملاحظة المنظمة والنواتج يكون أكثر دقة حين يعتمد على محكات حسن تحديدها وتعريفها وقوائم المراجعة ومقاييس التقدير المتدرجة هى أكثر الأدوات شيوعا من حيث الاستخدام لتوجه تقويم الملاحظة. ويحدد كل منها قائمة بالعناصر المحددة التي تبدو ضرورية للأداء مرغوب فيها، وبينما تتيح قوائم المراجعة للملاحظ أن يتبين ما إذا كان عنصر معين موجودا أم غير موجود تتيح مقاييس التقدير المتدرجة للملاحظ أن يصدر أحكاما عن نوع وجودة كل عنصر موجود.

(١٢) وفى تقييم البورتفوليو يتم جمع عينات من عمل التلميذ لكى نرى ما تحقق من تقدم ونمو عبر الزمن. وقد يضم البورتفوليو اختبارات وأوراق وتقويمات للمنتجات، وقد يعد بورتفوليو بواسطة المدرس والتلميذ وبواسطة الأقران، والملمح الحاسم فى تقييم البورتفوليو هو اندماج المتعلم فى جمع وتقويم عينات من عمله.

(١٣) أن فاعلية التقييم تعتمد على المصادر التى استخدمت للحصول على المعلومات، وعلى دقة هذه المعلومات والمصادر النظامية أو الرسمية للمعلومات مثل

الاختبارات والواجبات المدرسية والمشروعات والأدوات المهارية، وهذه يسيطر عليها المدرس ويمكن أن يكررها حسب الحاجة. والمصادر غير الرسمية أو النظامية مثل ملاحظة المدرسين للسلوك التلقائى للتلاميذ والحوارات معهم ومع الآباء ومع المدرسين الآخرين والاطلاع على سجلات التلاميذ ويومياتهم يمكن أن تكون مصدرا قيما لتقويمهم وإن كان معرضا لقدر أكبر من الذاتية والخطأ.

(١٤) إن النظرة الجديدة لتعلم التلميذ والتى تبلورت خلال الثمانينيات من هذا القرن «هى المنظور البنائي Constructivist Perspective» ويرى أن التلاميذ بناة نشطون فى نظرتهم للعالم من حولهم، وإدراكهم للمواد الدراسية فى المنهج التعليمى. ويترتب على هذه النظرة أننا لا نستطيع أن نستمر فى استخدام النموذج الذرى أو التجزيئى فى التقييم. وينبغى أن نقيم مستوى تعقيد فهم التلميذ، وألا يقف التقييم عند مجرد معرفة إلمامه بعدد من الحقائق كما تبدو فى إجابته على اختبار الاختيار من متعدد. وتواتر استخدام مصطلح التقييم الأصيل، والتأكيد الشديد عليه فى الممارسة وفى الأدبيات التربوية والسيكولوجية المعاصرة شاهد قوى على تأثير هذه النظرة لتعلم التلميذ، ولقد تطابق هذا واتفق مع المقتضيات السياسية المتنامية على المستوى القومى وفى بعض الدول وعلى مستوى المناطق التعليمية التى تقتضى ضرورة تحديد وتوضيح معايير تحصيل التلميذ.

(١٥) التقويم المشارك Partcipatory Evaluation: والمقصود به بحث اجتماعى تطبيقى يقتضى المشاركة بين خبراء تقويم مدربين ومتخذى القرار الممارسين - Practice based decision markers وأعضاء المؤسسة أو التنظيم المسئولين عن برنامج معين، أو أشخاص لهم اهتمام حيوى وكبير فى البرنامج أى المستفيدين الأول منه Primary users. وهذا النوع من التقويم أى التقويم المشارك يناسب على أفضل نحو مشروعات التقويم التكوينى وهو يختلف عن النموذج التقليدى لأصحاب المصلحة أو حملة الأسهم إن جاز هذا التعبير Stake holder based model فى النواحى الآتية:

أ - هذا النموذج يحاول أن يشرك عددا كبيرا من أعضاء المؤسسة أو المنظمة المهتمين لتوفير الدعم. والنموذج المشارك يقتضى إشراك عدد قليل من المستخدمين الأساسيين Primary users.

ب - إن نموذج حملة الأسهم يشرك أعضاء المؤسسة بطريقة استشارية لتوضيح المجالات ولتحديد أسئلة التقويم.

أما النموذج المشارك فيشرك المستخدمين الأساسيين فى آليات صياغة المشكلة، وتصميم الأداة، أو انتقائها، وجمع البيانات، والتحليل والتفسير والتوصيات وكتابة التقرير.

جـ - فى نموذج حملة الأسهم يكون المقوم هو الباحث الرئيسى الذى يترجم المتطلبات المؤسسية إلى بحث أو دراسة، ويقوم بالدراسة. فى النموذج المشارك يكون المقوم هو منسق المشروع وعليه مسئولية توفير الدعم الفنى أو المساندة التقنية والتدريب وضبط الجودة، ولكن القيام بالدراسة يكون مسئولية مشتركة.

وفى التقويم المشارك، يستطيع المقوم أن ينسق مع أعضاء هيئة العاملين الأساسيين فى المؤسسة أنشطة التدريب لتنمية المهارات التقنية الأساسية بحيث يتم المشروع بنجاح. والممارسون فى الأساس يتعلمون أثناء قيامهم بالعمل تحت إشراف وثيق نسبيا من المقوم الخبير. وهذا التعلم هام فى النموذج التقويمى المشارك.

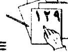
وقد يتطور دور المقوم إلى مساند ومستشار مع نمو وتطور المهارات المحلية وصقلها. ويمكن فى بعض المؤسسات أن يتوافر لفئة من العاملين القياديين فى المؤسسة أن ينموا معرفة تقنية ومهارات بحثية بحيث يقومون بهذا الدور التنسيقى فى المشروعات المستمرة أو الجديدة. ويكون المقوم متاحا كمستشار فى المسائل الفنية، والتحليل الإحصائى، وتصميم الأداة، وكتابة التقرير الفنى ويحتمل أن يشجع التقويم المشارك الحاجة للتجاوب فى التقويم، مع المحافظة على الدقة الفنية والصرامة بحيث يلقى عملهم رضا النقاد المحليين. وفى الأساس يحتمل أن يؤدى هذا المدخل إلى تحسين الممارسة فى السياق المحلى.

مقاومة التغيير فى كل مكان:

غير أن هناك عوائق تحول دون تحقيق هذا التقويم الأصيل والتخفف من عدم التوازن فى عملية التقويم، وقد كشفت عنها بعض البحوث وتتلخص فيما يأتى:

١ - أن التقويم المستمر على أساس الدرجات يمثل تغذية راجعة لضبط النظام.

وسوف يقرر كل مدرس فى كل مدرسة أن شغلهم الشاغل هو أن يدرسوا ليحصل التلاميذ على درجات عالية فى الاختبارات Teach to what will be on the test?. وهذا معناه أن محتوى المقرر الدراسى مرتبط بل ومقيد بنتائج سبق تحديدها، وأن أى ابتعاد عن ذلك يصحح فى جميع الأوقات باستخدام الدرجات والاختبارات والتقويمات. وأن معظم الاختبارات - إن لم نقل كلها - وهى اختبارات قرطاسية قد وضعت لتوفر



تغذية راجعة عن الحقائق والمهارات المحفوظة وأنها تتيح فرصا محدودة لتقويم التباين بين الأفراد فى التفكير والتفكير الابتكارى.

إن نتيجة استخدام التقويم والدرجات الممارسة حاليا تعنى أننا ندرس معلومات سبق تحديدها مما يؤدى إلى شكل من أشكال المسايرة والموافقة على تعلم ما هو مطلوب فحسب. وهكذا يصبح وضع الدرجات بل والاختبارات التى تتعدى الحقائق الأساسية المطلوبة للحصول على درجة جيدة غير ممارسة أى ليس هناك مساحة للتفكير الابتكارى ولطرح التساؤلات. وإذا حدث أن مارس التلاميذ هذه الأنشطة فإنهم يصححون بحيث يقدمون الاستجابات التى تعتبر صحيحة من وجهة نظر مصدر خارجى وسلطة خارجية حتى يحصلوا على التعزيز والتدعيم، أى أن التباين الصحى والتفكير الأصيل والأسئلة الفكرية لا تشجع من خلال نظام الاختبارات والتقويم الحالى، أى أننا على هذا النحو نحيد ونستبعد الظروف والشروط والمناخ اللازم لنمو التلميذ كمفكر ومتخذ قرار. إن أنماط التقويم الأصيلة الحقيقية والتى تضم تقييم التلميذ لنفسه وتقييم الأداء، وتقييم البورتفوليو هى التى تيسر نمو التلميذ وإبداعه أو ابتكاره. وهناك كثير من المدارس والمناطق التعليمية والولايات أو المحافظات التى تطور هذه الأساليب التقييمية فى بلاد العالم المتقدم والعملية بطبيعة الحال بطيئة وتكتنفها بعض المعوقات.

٢- المدارس كأنساق فرعية مقيدة بالنسق الأكبر:

ذلك أن كل مدرسة جزء من نظام تعليمى أكبر ومن نظام اجتماعى يؤثر فيها. وعلى سبيل المثال حين تطالب مدرسى المرحلة الثانوية بتغيير فإنهم سوف يقولون ما لم تتغير مطالب الالتحاق بالجامعة واشتراط مجموعات عالية فى الثانوية العامة أي نسب درجات النجاح فإنهم سيستمرون فى التركيز على حفظ الحقائق والمفاهيم .. إلخ واستخدام أدوات تقييم تنمى أداء التلاميذ فى امتحان الثانوية العامة. إن قوة النظام أو النسق الأكبر تتضح فى التشريعات والنشرات والضوابط الواردة من وزارة التعليم ومن المناطق التعليمية ومن المحافظة ومن جدول المدرسة والكتب الدراسية والمنهج التعليمى ومن قضايا سياسية ودينية ومن ضغوط البيئة المحلية وأولياء الأمور ومن إدارة المدرسة.

إن التأكيد على الدرجات ينشأ من ضغوط الآباء والمجتمع المحلى ولسنوات طوال فإن الآباء والمدرسين مدفوعون بأسلوب الالتحاق بالجامعة وما يزال المصدر الأساسى للمعلومات عن مستوى التلاميذ وتقويمهم هو درجاتهم فى الثانوية العامة. فهى مؤشر كفاءة التلميذ. إن هذه الدرجات هى أساس يحكم به على التلاميذ وعلى المدرسين

وعلى المدارس ويحدد فى ضوئهـا مدى نجاحهم بل وإن الجدل والحجـاج حول درجات الثانوية العامة ومستوياتها يثار بحماس على المستوى السياسى.

٣ـ الظروف الحالية المهددة تؤدى إلى تحول المخ/ العقل إلى التدهور downshifting والذى يؤدى بدوره إلى فرض السيطرة والضبط.

ويعرف التحول إلى العجز بأنه استجابة نفسيـة فسيولوجية للتهديد قوامها الإنهاك والإحساس بعدم الحيلة. وهذا التحول يؤدي إلى استخدام المخ بكفاءة أقل والتحول إلى أنماط سلوكية سبـقت برمجتها. وهكذا نجد أن الظروف التى تحدث التـحول إلى العجز تتسق مـع الحفظ والتكرار. إن هذا التـحول إلى التعـب والعجز يمكن أن ينـمى الحفظ ولكنه يعوق التفكير الناقد والتفكير ذا المستوى الرفيع والإبداع. ولقد أمكن التعرف على بعض الظروف التى يعتقـد أنها معا تسهم فى هذا التحـول إلى العجز. إن هذه الظروف تزيد من الإحســاس بالعجز helplessness عند المتعلم وتعـوق فاعلية الذات الحقيـقية genuine self - efficacy:

◆ **أن النواتج الصحيحة (الإجابات) سبق تحديدها من قبل سلطة خارجية،** ففى ظل هذه الظروف ينبغى على التلاميذ أن يتعلموا الإجابات التى حدد المدرس صحتها، وينبغى أن يتصرف المدرسون بطرق يعـتبرها الآخرون صحيحـة. وهذا يمنع أو يكف البدائل المتاحة للتلاميذ وللمدرسين.

◆ **المعنى الشخصي محدود،** إن ما يتعلم أو ما يدرس لا حـاجة لأن يكون مرتبطا بما يعرفـه التلامـيذ من قبل أو مـا يرغبون فـى معرفـته وأغراض التـلاميذ أو الـسبل التى يختارونها، أو يستخدمونها لمعالجة المسائل والمشكلات والمواقف كثيرا ما تعامل على أنها لا علاقة لها بموضوعات التعلم.

◆ **المكافآت والعقوبات مسيطر عليها من الخارج،** وتستخدم على نحو مباشر نسبيا ويترتب على ذلك أن نتائج الأفـعال: الرتب، والاختـبارات، والدرجات أو التـقديرات لا تقع تحت السيطرة الشخصية.

◆ **حدود زمنية،** على الرغم من أن تحديد تواريخ نـهائية لإنجاز الأعـمال هام حين يستـخدم فى مواضعـه المناسبة، إلا أن التركـيز والاهتمـام المستمر بالحـدود الزمنية التى يفرضهـا الآخرون تدفع الناس للقيام بما عليـهم القيام به وفى المواعيـد المحددة ولا تتيح لهم تأمل البدائل والتفكير فيها.



♦ **أن العمل الذى يكلف التلاميذ بالقيام به يكون غير مألوف نسبيا مع توافر دعم قليل ومساندة محدودة،** إن العزلة تزيد من عدم اليقين ما لم تتوافر التغذية الراجعة الضرورية المطمئنة. وهذا الموقف يصدق على المدرسين وعلى التلاميذ الذين يعملون بمفردهم سواء بسواء. إن التلاميذ والمدرسين بحكم عملهم فى ضوء محكات أداء أو وفق تواريخ جامدة صارمة حددها آخرون - وارتباط عملهم بثواب وعقاب يسيطر عليه آخرون يفرغ عملهم من المعنى والمغزى.

ووراء كل هذه الظروف بنية من المعتقدات التى تنكر على المتعلم أغراضه هو ومعانيه، هذا على الرغم من أنها جزء أساسى وحاسم فى عملية التعلم.

وحين تسود هذه الظروف، فإن قدرة المتعلمين على حل المشكلات تتضاءل. ومع إحساسهم بمشاعر العجز والإنهاك فإنهم يعولون على الأنماط السلوكية المبرمجة المبكرة والتى تدل على المسايرة والحفاظ على الوضع الراهن. وهناك ردود أفعال إضافية لهذا النمط السلوكى وهى أن نصبح متحزبين قبليين كل يدافع عن حيز ضيق يوجد فيه ويقل تسامحه مع التفكير الذى يلزم لمعالجة المسائل والمشكلات المعقدة كالاختلاف والتباين والتفرد. إن النظام التعليمى الذى صمم ليستحث التحول إلى تدهور المخ/ العقل عند الإداريين والمعلمين والتلاميذ يؤدى إلى إنقاص قدرة المشاركين فيه جميعا على جميع المستويات فى التفكير الخلاق، والفعل المفيد المؤثر المطور.

ولابد أن تتضافر الجهود للتغلب على هذه العوائق ولا يتحقق هذا إلا بأخذ بأسلوب النظم فى التغيير وفى التدريب النشط وفى التخطيط لهما بعناية وبالتضافر والمشاركة والتعاون والصبر والجدية فى المتابعة.

التقويم وتطوير التعليم:

إن الحاجة ماسة ليس لتغيير التقويم وحده، وإنما لتغيير وتطوير المناهج التعليمية وإستراتيجيات التعليم والتدريس، وهذه الحاجة لا يكفى مجرد ترجمتها فى وثائق وفى أدلة المعلم وفى النشرات وحسب وإنما تقتضى أيضا أن تترجم إلى واقع. والتغيير الذى نشير إليه هنا أن تعكس هذه الحلقات المترابطة التركيز على الأداء، وفيما يأتى عدد من المبادئ التى تجعل التعليم والتقويم قائما على الأداء.

إن القلق المتزايد حول عدم ملاءمة الاختبارات التقليدية سواء أكانت مقالا أم اختبارات موضوعية بأشكالها قد أثار الاهتمام وألهب الحماس بالاتجاه نحو المهام

الأدائيـة، والمشـروعات والمعـارض على أسـاس أن هذه تتـيح تقـويم أداء المتـعلمين أو التلاميذ. إنها تتيح تـقويم ما له أهمية أكبر وهو: هل يستطيع التلاميـذ تطبيق معرفتهم ومهاراتهم وفـهمهم فى سياقـات العالم الحقيقى والواقـعي. وتتزايد أعداد المدرسين فى الأخذ بهذا النمط من التقويم فى مدارس البلاد المتقدمة.

وتزايد استخدام تقويم الأداء لن يحسن فى ذاته أداء التلاميذ وإذا أردنا أن يتحسن أداء التلاميذ فى هذه المقاييس الأكثر أصالة، فإننا فى حاجة إلى أن نندمج فى تعليم قائم على الأداء Performance - based instruction.

والسؤال هو حقـيقة ما معنى أن ندرس لرفع مسـتوى الأداء؟ ولقد توصل بعض التربويين الذين عملوا سنوات عديدة مع مئات المدرسين الذين يقومون على أساس الأداء إلى أنهم بتطويرهم لمهام وأعمال التقـويم فى هذا الاتجاه وأخذهم بمحكات تقويمية أدائية استطاعوا أن يؤثروا فى التعليم. وفيما يأتى سـبعة مبادئ للتعليم القائم على الأداء. تم استخلاصها من هذه الممارسات.

١ ـ حدد أهداف أداء واضحة Establish Clear Performance Targets:

وكجزء من وحدة عن التغذية عرضت مدرسـة فى مدرّسة متوسطة على تلاميذها المهمة الأدائية الآتية:

لقد دعـوت ست من صديقـاتك للاحتفـال بعيد مـيلادك. وأنت سـوف تعدين الطعام لهـذه الحفلة، ولكن أمك قد قـرأت فى الأيام القليلة الماضيـة كتابا عن التـغذية وقالت لك: إنك لا تسـتطيعين أن تقدمى طعامـا يحتوى على مواد تحليـة صناعية، أو كميات كبـيرة من الملح والسكر أو الدهون المشبعة Saturated fats. وعليك أن تضعى خطة لوجبة تسعـد وتفى بتوقعات أمك. اشرحى ووضحى الأسبـاب التى تجعل الوجبة ذات مذاق طيب وصـحية. اسـتخدمى التـوجيهـات الواردة فى كتـاب الطهى الحديث ومعرفتك بحقائق التغذية وبأسماء الأطعمة لتدعم اختيارك للأطعمة التى تؤلف الوجبة.

إننا فى حاجة إذا أردنا أن ندرس تدريسا فعـالا إلى أن نكون واضحين عما نتوقع تلاميذنا أن يعرفـوه، وأن يفهموه وأن يقدروا على عمله نتيـجة لهذا التعليم. ونحن فى حاجة أيضا إلى تحديد كيف سيظهر، ويوضح التـلاميذ هذه المعرفة المقصودة وهذا الفهم المستهـدف وهذه الكفاءة المبتـغاة. وحين نحدد أهداف أداء علينا أن ندرك أن تنميـة فهم التلاميذ هدف أولى للتـدريس وأساسى. ويقصد بالفهم هنا القدرة علـى تطبيق الحقائق والمفاهيم والمهارات تطبيقا سليما ومناسبا على مواقف جديدة.

إن مبـدأ ترسيخ أهداف أداء واضـحة والتـدريس لتحقـيق الفهم يتـلاءمان مـعا كوسـيلتين قويتـين لربط المنهج التعليـمى مع التدريس والتـعليم ومع التـقويم. إن هذا التوجـه الذى يستند إلى الأداء يتطلب منا أن نفكر فى المنهج التـعليمى ليس كمحـتوى ندرسـه وإنما فى ضوء أداء مـرغوب فـيه يدل عـلى الفهم. وهكذا فـإن المدرسين ذوى التوجـه الأدائى يعتـبرون التقـويم واجهـة تعكس تصويرهم لأهداف التـعلم باعتـبارها تطبيـقات أدائية تدل على فهم الطلاب لـما يدرسون ويصبح تقويم الأداء هدفـا للتدريس والتعـلم ويخدم أيضـا كمصـدر للشواهد الدالة عـلى فهم التـلاميذ لما يدرسـون وعلى قدرتهم على تطبيقه.

وتحـديد وترسيخ أهداف أدائيـة هام لعـدة أسبـاب، فـالمدرسون الذين يحـددون ويرسخون وينقلون إلى تلاميذهم أهدافا أدائية واضحـة يعبرون عما نعرفه الآن من تقدم فى العلوم التربوية والنفـسية عن التـدريس الفعال ويدعمـون أهمية الوضوح التـعليمى وهؤلاء المدرسون يدركـون أيضا أن اتجاهات التـلاميذ نحـو التعلم وإدراكـاتهم له تتأثر بدرجة فهمهم لما يتوقع منهم والأساس العقلانى أو مـسوغات الأنشطة التعليمية المختلفة وأخيرا، فـإن عملية تحديد وترسيخ أهداف الأداء تحدد أولويات المنـهج التعليمى وتمكننا من التركيز على الأساس وعلى المعرفة الباقية فى ميدان مزدحم.

٢ - كافح لبلوغ نواتج وأدوات أصيلة موثوق بها:

Strive for Authenticity in Projects and performance:

لقد قام تلاميذ الصف الخامس بدراسة مسحـية جمعوا فيها بيانات عن الاتجاهات السـائدة فى المجتـمع المحلى نحو مقـترح بأن يرتدى تلاميـذ المدرسة العامة زيا خـاصا موحدا Uniforms ونظم التـلاميذ البيانات واختـاروا أن يعدوا معرضا مناسـبا بالرسوم التوضيحـية ليعبروا عن النتـائج التى توصلوا إليها، وأخيرا كتب التـلاميذ خطابات إلى رئيس تحـرير جريدة مـحلية تحـتوى على عـرض للبيـانات وتبين رأيهم الشخـصى فى الاقتراح. وقـد تم الربط المباشر بين عمل التلامـيذ بالمدرسة والعالم الأكـبر حين نشرت الجريدة خطابين لتلميذين.

إن دعاة الإصلاح يوصون بأن تدفع المدارس تلاميذهـا للاندماج فى عمل حقيقى أصيل authentic وينبغى علـى المهام الأدائية: أن تقـتضى من التلامـيذ البـرهنة وبيان معرفتهم ومهاراتهم بـأسلوب يعكس العالم خارج حجرة الدراسة. وعلى الرغم من أن رسم الجمل بيانيا digramming sentences وتحليلها قد يساعد التـلاميذ على فهم بنية

الجملة وأجزاء الكلام أو الخطاب Parts Of Speech، إلا أن هذا ليس فى الحقيقة نشاطا أصيلا authentic؛ لأن قلة من الناس خارج المدرسة يرسمون ويحللون الجمل بالرسم. وحين يندمج التلاميذ فى كتابة غرضية (على سبيل المثال لإقناع جمهور معين)، على أية حال فإنهم يستخدمون معرفتهم ومهاراتهم بطرق أكثر اتساقا وتطابقا مع مطالب الحياة الواقعية.

وكما هو الحال فى العالم الأكبر، فإن العمل الأصيل أو الحقيقى فى المدارس، يتطلب من التلاميذ تطبيق معرفتهم ومهاراتهم مما يؤدى إلى ناتج أو منتج ملموس وواقعى (سواء أكان تحريريا، أم بصريا، أم ثلاثى البعد) أم أداء. وهذه النواتج أو المنتجات والأداءات لها غرض صريح واضح (وعلى سبيل المثال لتشرح وتوضح) ولتمنع مشكلة أو تحلها، وهى موجهة نحو جمهور معين. وبما أن المسائل الخلافية وقضايا العالم الحقيقى ومشكلاته يندر أن تكون محدودة وقاصرة على مجال محتوى واحد؛ لذا فإن العمل الحقيقى أو الأصيل كثيرا ما يوفر فرصا لتحقيق روابط وصلات بين العلوم المختلفة أو المواد المختلفة.

وتأكيد العمل الأصيل لا يقلل من أهمية مساعدة التلاميذ على تنمية المهارات الأساسية بل الأمر على عكس ذلك تماما؛ لأن المعرفة الأساسية والمهارات توفر أساسا ضروريا للتطبيق الذى له معنى ومغزى. ولكن الأساسيات ليست غايات فى ذاتها، على أية حال، وإنما هى توظف وتخدم هدفا أو مرمى أكبر: إنها تمكن التلاميذ من تطبيق معرفتهم ومهاراتهم على نحو يتسم بحسن التفكير والتدبر فى سياق أصيل له معنى.

وتؤيد أو تؤكد البحوث والخبرة على أنه حين يدرك المتعلمون الأنشطة الصفية على أنها ذات معنى وملائمة فإن اتجاهاتهم على الأغلب سوف تكون إيجابية نحوها وبالإضافة إلى ذلك فإن كثيرا من المدرسين قد لاحظوا حين أتيحت لهم الفرصة أن ينتجوا نواتج ملموسة واقعية أو يبرهنوا ويعرضوا بيانا لجمهور حقيقى (وعلى سبيل المثال الأتراب، والآباء، والتلاميذ الأصغر منهم أو الأكبر. وأعضاء المجتمع المحلى). ويبدو أن التلاميذ كثيرا ما يكونون على استعداد لبذل الجهد المطلوب للقيام بعمل له مستوى ونوعية.

تذكر أن ما نقومه يرسل رسالة أو إشارة قوية للتلاميذ عما هو هام بالنسبة لهم لكى يتعلموه وحين يلعب الأداء الأصيل للمهام دورا أساسيا فى التدريس والتقويم سوف يدرك التلاميذ أننا نتوقع منهم أن يطبقوا المعرفة بطرق لها قيمتها وتحظى بالتقدير فى العالم خارج الصف.



٣ - إعلان عن محكات الأداء ومستوياته ونشرها:

Publicize Criteria and Performance Standard:

قبل البدء فى تجربة فى المختبر أو المعمل يراجع مدرس العلوم فى المدرسة الثانوية قائمة الأداء الـتى وضعها القـسم ليراعى التلاميـذ بنودها فى كتابة تقرير عن التـجربة. وهذه القائمة تضم المحكات التى عليهم مراعاتها لكى يقدموا تقريرا متقنا، وهذا يعكس أو يعبر بوضوح عن توقعات المدرس كما أنه يمثل مرشدا للتلاميذ فى إعدادهم التقارير. وقبل أن تجمع التـقارير، تتيح للتلاميذ أن يـتبادلوا تقاريرهم مع شركائهم فى المخـتبر، ويقوموا ويتلقوا تغذية راجعة الواحد من الآخر على أساس قائمة محكات الأداء ويقوموا بالتعديلات والتنقيحات المطلوبة.

ويندر أن تكون لمهام الأداء الصـفى الأصيل إجابـة واحدة صحيـحة شأنهـا شأن المسائل والقـضايا التى نواجههـا فى الحياة الواقعـية؛ ولذلك فإن تقويمنا لنواتج التـلميذ وأداءاته ينبـغى أن تكون قـائمة عـلى الحكم وأن تستـرشـد بالمحكات. وعـادة ما نجـد المحكات مـتضمنة فى نمـط من أنماط عدة لأدوات التـقدير Scoring Tools قاعدة أو قواعد rubric أو مقياس تقـدير متدرج أو قائمة أداء. وباستـخدام جميع هذه الأدوات نحدد ونبرز الخصائص التى نعتبرها أكثر مغزى ودلالة وأهمية فى عمل التلميذ.

والمدرسون فـى المدارس الابتدائية فـى منطقة تعليـمية فى مـاريلاند Maryland يستخدمون قاعدة «الكتابة للإقناع» «Writing to Persuade» لمساعدة التلاميذ على تعلم خصائص الكتابة المقنعة. ويوجد ملصق كبيـر لهذه القواعد أو المحكات فى صيغة أسئلة مثبت فى مقدمة الصف ليـسهل على التلامـيذ والمدرسين الرجوع إليه. ومن أمـثلة ما يوجد فى هذا الملصق، هل حددت بوضـوح موقفى؟ «هل دعمت موقـفى هذا بحقائق وخبرات شـخصية؟ هل استخـدمت لغة مقنعة استـخداما فعالا بحيث تقنع جـمهورى المستهدف؟».

وواضح أن المحكات التـقويمية أسـاسيـة للتـقويم النهـائى Summative ولكن المدرسين يدركون أيضا دورهم فى تحسين الأداء وبمشاركـة التلاميذ فى هذه المحكات نبدأ فى التـخلص من غمـوض كيف سيـقـوّم العمل، بـينما نبـرز عناصر الكيف والجـودة ومسـتويات ومعاييـر الأداء التى ينبغى أن يكافح التلامـيذ لبلوغها، ويسـتطيع المدرسون أيضا أن يساعدوا التلاميذ على تمثل واستدخال واستيعاب عناصر الجودة هذه بأن نجعلهم يستخـدمون هم أنفسهم أدوات التـصحيح والتقـدير لتقويم عملهم أو عـمل زملائهم. وحين تتاح للتلاميذ الفرص لفحص عملهم فى ضـوء محكات معروفة ومستويات أداء،

يبدأون من: ما التقدير أو الدرجة التى حصلت عليها؟ إلى: الآن أنا أعرف ما أحتاج عمله لكى أتحسن.

٤ ـ وفر نماذج للتفوق والامتياز Provide Models of Excellence:

مدرس تربية فنية فى مدرسة متوسطة يعرض على التلاميذ خمسة أمثلة لتماثيل حسن تشكيلها ونحتها باستخدام ورق معجن (مادة صلبة مصنوعة من عجينة الورق ممزوجة بالغراء) وهذه الأمثلة توضح محكات تقويم التماثيل التي سوف تقوم: التكوين Composition (تمثال يظهر الفعل) قوة وثبات الدرع أو الغلاف (البنية التحتية) بنية السطح (استخدام الورق المعجن) أساليب الصقل (النسيج، واللون، والتفاصيل) والتأثير الكلى. ويلاحظ المدرس أن نوعية وجودة تماثيل تلاميذه قد تحسن تحسنا ملحوظا منذ أن بدأت مناقشة نماذج الامتياز الفعلية وتبادل الرأى حولها والمشاركة فيها.

ـ إن تزويد التلاميذ بقوائم المحكات وقواعد التقدير والتصحيح جزء أساسي من التعليم القائم على الأداء، ولكنه لا يلغى فى جميع الأحوال تعليم كل تلميذ مباشرة المحكات وكيف يطبقها على عمله. (وماذا نعنى بحسن التنظيم؟) ويقترح ويجنز Wiggins ١٩٩٣ أننا إذا كنا نتوقع من التلاميذ أن يقوموا بعمل ممتاز، فإنهم يحتاجون معرفة كيف يبدو العمل الممتاز وترتيبا على هذه الفكرة، فإن التعليم القائم على الأداء يتطلب تزويد التلاميذ بنماذج وعروض بيان توضح الامتياز والتفوق فى النواتج أو المنتجات أو الأداء.

إن هذا المدخل بطبيعة الحال، ليس مجهولا فى المدارس، فالمدرسون الفعالون والمشرفون على الأنشطة خارج المنهج كثيرا ما يدمجون أعضاء الفريق فى تحليل المجالات المدرسية التى فازت بالجائزة، أو يراجعون شرائط فيديو تعرض الأداءات الرياضية والدراسية أو التمثيلية الممتازة. ولكن توفير نماذج للعمل الجيد ذا النوعية جزء أساسى أيضا من التعليم الذى يستند إلى الأداء فى حجرات الدراسة.

ويستطيع المدرسون أن يستخدموا أمثلة للعمل الممتاز خلال التعليم ليساعدوا التلاميذ على أن يفهموا العناصر المرغوب فيها والتى تمثل العمل الممتاز أو النوعية الجيدة من العمل وبعض المدرسين يقدم لتلاميذه أمثلة للعمل الممتاز وللعمل الضعيف، ويطلب منهم أن يحللوا الفروق بينهما والخصائص التى تميز الأمثلة الممتازة عن الأمثلة الأخرى. وبهذه الطريقة يتعلم التلاميذ محكات الجودة عن طريق نماذج ملموسة وأمثلة عيانية محسوسة. وفى بعض الصفوف ساعد التلاميذ فعلا فى بناء أدوات التقدير والتصحيح

(القواعد، أو مقاييس التقدير المتدرجة، أو قائمة الأداء) ويعتمد هذا على معرفتهم النامية والمتنامية للموضوع والمحكات التى حددوها وميزوها فى الأمثلة.

ويخشى بعض المدرسين توفير نماذج عالية الجودة لأنهم يخافون من أن التلاميذ قد يقلدوها، وهذا خطر حقيقى بالنسبة للأنشطة التى ليس لها جواب واحد صحيح (أولها طريقة لإنجاز العمل تعتبر أحسن الطرق)، ومع مهام وأعمال أدائية مفتوحة النهاية ومشروعات نستطيع أن نخفف هذه المشكلة بأن نعرض على التلاميذ نماذج عديدة. وبهذه الطريقة، يعرض على التلاميذ طرقا مختلفة عديدة للوفاء بالمحكات المرغوب فيها، وهكذا يقللون من الطريقة الآلية والتقليد فى تنفيذ العمل.

إننا حين نوفر للتلميذ محكات للامتياز ونماذج فائقة كثيرا ما نكافأ كمدرسين بالحصول على نواتج وأدوات ذات نوعية أعلى من قبل التلاميذ. وفضلا عن ذلك، فإننا نساعد التلاميذ على أن يصبحوا موجهين لأنفسهم بدرجة أكبر Self - directed وأن يقدر التلاميذ على التمييز بين الأداء الجيد والأداء الضعيف مما يزيد من احتمال قدرتهم على تقويم عملهم وتحسينه مسترشدين بتصور واضح للامتياز.

٥ - درس إستراتيجيات تدريب على نحو صريح Teach Strategies Explicitly،

مدرس فى المدرسة الابتدائية يشرح لتلاميذه إستراتيجيتين - التلخيص والتنبؤ - لتحسين فهمهم للمواد المكتوبة. وهو يصف كل إستراتيجية وينمذج استخدامها بالتفكير بصوت مرتفع أثناء تطبيقها على نص يتحدى التفكير. وأثناء الدرس يشير المدرس إلى ملصقات كبيرة تشرح إجراءات كل إستراتيجية كتابة وباستخدام رموز بصرية. وبعد الدرس وزع على التلاميذ صيغا من الملصقات تستخدم مؤشرات فى الكتب. وخلال الأسبوعين التاليين عمل كل تلميذ مع زميل له ليمارسا الإستراتيجيتين فى قراءة نصوص خيالية وغير خيالية وبينما قام المدرس بمراقبة تقدم التلاميذ قدم لهم الإرشاد والتوجيه.

إن المؤدين المهرة الفعالين فى كل مجال من مجالات الجهد الإنسانى يستخدمون أساليب محدودة وإستراتيجيات لرفع مستوى أدائهم، فالرياضيون الأولمبيون يتصورون بصريا أداءات لا خطأ فيها، والكتاب يسعون للحصول على تغذية راجعة من أصدقائهم، وطلاب القانون يكونون جماعات درس واستذكار، والمدربون يتناولون الملاحظات فى عيادات التدريب Coaching Clinics والمديرون التنفيذيون المشغولون يمارسون أساليب إدارة الوقت.

ويفيد التلاميذ أيضا من إستراتيجيات محددة يمكن أن تحسن أداءهم فى الأعمال والمهام الأكاديمي، وعلى سبيل المثال فإن أساليب عمل الخرائط والأنسجة

Webbing and mapping Techniques تساعد التلاميذ على رؤية العلاقات وإستراتيجيات القراءة المعرفية التى تزيد الفهم (Palinscar and Brown 1984, Haller, Child and Walberg, 1988) وأساليب العصف الذهنى تنمى توليد الأفكار، ومعينات الذاكرة تساعد على الحفظ والاسترجاع.

وقلة من التلاميذ هم الذين يستخدمون على نحو تلقائى الإستراتيجيات ويتوصلون إليها معتمدين على أنفسهم؛ ولذلك فإننا نحتاج إلى تدريس إستراتيجيات التفكير والتعلم على نحوصريح ومقصود. ومن الطرق المباشرة أن نستخدم نموذج التعليم المباشر:

١ ـ قدم الإستراتيجية واشرح غرضها.

٢ ـ اعرض بيانا بها ونمذج استخدامها.

٣ ـ وفر ممارسة موجهة للتلاميذ لكى يطبقوا الإستراتيجية مع تغذية راجعة.

٤ ـ أتح للتلاميذ أن يطبقوا الاستراتيجية على نحو مستقل (أى معتمدين على أنفسهم) وفى فرق أو مجموعات.

٥ ـ فكر على نحو منتظم فى الاستخدامات المناسبة للإستراتيجية وفاعليتها.

وبالإضافة إلى التعليم المباشر يجد كثير من المدرسين أن من المساعد والمفيد استيعاب استراتيجيات التفكير والتعلم فى نواتج ملموسة مثل الملصقات ومؤشرات الكتب، والرموز البصرية أو بطاقات إلماعات Cue Cards Mctighe and Layman, 1988).

٦ ـ استخدام تقويمات مستمرة للحصول على تغذية راجعة وتعديل:

Use Ongoing Assessments for Feedback & Adujtment :

مدرس فى مدرسة متوسطة يدرس علوما اجتماعية، يلاحظ أن جودة التقارير البحثية لتلاميذه قد تحسنت تحسنا ملحوظا منذ أن بدأ استخدام طريقة الكتابة التى تتألف من: عصف ذهنى، وكتابة مسودة، ومراجعة، وتغذية راجعة، وتنقيح. ومن خلال استخدام المدرس لمراجعات (نقد) الأتراب لمسودات التقارير تقدم للتلاميذ تغذية راجعة عن نواحى قوتهم وعن جوانب التقارير التى قد لا تكون واضحة، أو غير الصحيحة أو الناقصة وهم يقدرون الفرص المتاحة لهم للقيام بالتنقيحات الضرورية قبل تسليم النسخة الأخيرة.

إن المفهـوم اليابانى «كـيزن» Kaizen يقتـرح أن الجودة يتم تحقـيقهـا من خلال التحسن المستمر والتدريجى والمتزايد. ووفقا لما يذهب إليه دمنج J. Edwards Deming رائد حركـة الإدارة بالجودة الكـلية Total Quality Managment movement يرى أن جودة السـلعة المصنعة لا تـتحقق عن طريـق فحصـها والتـفتيـش عليها فى نـهاية خط الإنتاج، لأنـه عندئذ يكون الوقت قد فـات. إن الجودة هى نتـيجـة الفحص والتـقويم المنتظم خـلال الطريق. على أن يتبع ذلـك التعديـلات المستندة إلى المعلومـات التى يتم التوصل إليها من الفحوص.

كيف يمـكن تطبيق هذه الأفكار فى المواقف الأكـاديمية؟ نحن نعـرف أنه يندر أن يؤدى التلامـيذ عند مسـتوى عال فى مـهام التعلم التـى تتحدى تفكيـرهم فى المحاولة الأولى. ويتحقق الفهم العميق أو المستويات العالية من الكفاءة فحسب نتيجة للمحاولة، والممارسـة، والتعديلات القائـمة على التغذية الراجـعة، وعلى مزيد من المـمـارسة. إن التعليم القائم على الأداء يبرز أهمية القيام بالتقويم لتوفير معلومات ترشد التحسن خلال عملية التعلم، بدلا من الانتظار وتقديم التغذية الراجعة فى نهاية التعليم.

إن التفاعل المستـمر بين التقويم والتعليم شائع فى الفنـون وفى الألعاب الرياضية وواضح أيضا فى الصفوف الدراسية التى تستخدم الممـارسات كما فى اختبارات التمرين العملى وفى عمـلية الكتابة، وفى مهام الأداء، وفى مـراجعة المسودات وفى اسـتجابات جماعات الأتراب. والمدرسون فى مثل هذه الصفوف يدركون أن التقويمات المستمرة توفر تغذية راجعة تحسن تعلـيمهم، وترشد وتوجه تنقيح التلميذ ومراجـعة لعمله. إن تطبيق مفهـوم «الكيزن» Kaizen فى المدارس، يعنى التـأكد من أن التقـويم يحسن الأداء ولا تقتصر مهمته على قياسه.

٧- وثق التقدم واحتفل به Document and Colebrate Progress:

مدرس التربية الرياضية فى أول السنة الدراسيـة فى مدرسة إعدادية أتاح لتلاميذه أن يحللوا مستويات ليـاقتهم البدنية Fitness وذلك فى ضوء سلسلة من قياسات القوة والتحمل والمرونة. ثم سجلت هـذه القياسات أو النتائج المبدئية على لوحـة واستخدمت لتحديد أهداف اللـياقة الشخصـية. ثم وجه المدرس تلاميذه لإعـداد خطط فردية لزيادة لياقتهـم البدنية لتحقيق أهدافـهم. وطبق اختبارات للياقة عليـهم فى منتصف العام وفى نهايته مما مكن المدرس وتلاميذه من توثيق تقدمهم ووضع أهداف جديدة ويعتقد المدرس أن التركيز على التحسين المستند إلى مؤشرات هـادية شخصية تتيح لكل تلميذ أن يحقق قدرا من النجاح وهو ينمى العادات الضرورية للياقة طوال الحياة.



ولعل أكبر التحديات التى تواجهنا فى هذه الفترة من محاولة إصلاح التعليم، الفجوة بين هدفنا وهو تحقيق مستويات عالية من حيث الأداء لجميع التلاميذ، وإدراك أن بعض التلاميذ يؤدون أداء منخفضا ولا يرقون لهذه المستويات وكثير من المربين يكافحون ويجتهدون فى محاولة لسد هذه الفجوة. كيف نحافظ على تقدم التلاميذ لذاتهم دون أن نخفض مستوياتنا؟ كيف نشجع جهودهم دون أن ننقل إليهم إحساسا زائفا بالإنجاز؟ ويدرك المدرسون ذوو البصر أن معتقدات التلاميذ عن قدرتهم فى مواقف التعلم الجديدة متغير حاسم. وبعض التلاميذ وهم يواجهون مستويات الأداء الصارمة قد يعتقدون أن الهدف أبعد مما يستطيعون بلوغه وقد يترتب على ذلك عدم بذل الجهد المطلوب.

وليس هناك حلول سهلة لهذه المشكلة. ولكن عليك أن تتأمل للحظة الميل الطبيعى للآباء والأجداد نحو الأطفال الصغار إنهم يساندون الأداء الجديد بتشجيع الخطوات الصغيرة (هيا، تستطيع أن تعمل هذا)، ويحتفلون بالإنجازات التدريجية اسمعوا لقد قالت الطفلة بابا! ويُوثّقون النمو. إن هذه الاحتفالات تشجع الأطفال على الاستمرار فى المحاولة والكفاح لتحقيق مزيد من الكفاءة. وهم يركزون على ما يستطيع عمله الأطفال وكيف تحسنوا كوسيلة لحث النمو المستمر.

إن التعليم القائم على الأداء يتطلب مسارا مماثلا. إنه يدرك حدود وقصور الاعتماد على تقويم يقوم على الاختبارات باعتبارها المقاييس الأولية والأساسية لأهداف التعلم الهامة، وبعض المربين يتحركون نحو خلق مجموعات من أعمال التلميذ عبر الزمن وأحد مظاهر هذا الاهتمام المتزايد استخدام البورتفوليو.

والبورتفوليو مفيد للغاية كوسيلة لتوثيق تقدم التلميذ، وهو يوفر طريقة ملموسة لإبراز عمل التلميذ والإعلان عنه. وتعد الفرق على مستوى الصفوف فى مدرسة North Fredrick Elementary School in Fredrick فى ميريلاند حفلا للبورتفوليو Portfolio Party كل خريف وكل ربيع. يدعى لهما الآباء والأجداد وأعضاء مجلس المدرسة، وأعضاء إدارة المنطقة التعليمية ورجال الأعمال وآخرين لمراجعة عمل التلميذ الذى يجمع فى البورتفوليو، وقبل الحفل يوجه المدرسون التلاميذ ليختاروا أمثلة من البورتفوليو والخاص بهم توضح تقدمهم فى مجالات تعلم أساسية وأثناء الحفل يعرض التلاميذ البورتفوليو الخاص بهم على الصفوف ويصفون عملهم أثناء السنة مبرزين التقدم الذى أحرزوه. ومحددين لمرامى وأهداف تتصل به للتحسن المستقبلى.



ولقد قال مدير هذه المدرسة أن هذا البرنامج فى التقويم له أربع فوائد:

(١) الجمع النسقى لعمل التلميذ خلال السنة يساعد على توثيق تقدم التلميذ وإنجازه.

(٢) أن عمل التلميذ يفيد كعدسة يرى أعضاء هيئة التدريس بها نجاحاتهم ويكيفون إستراتيجياتهم التعليمية.

(٣) يتحسن التواصل بين المدرسة والمجتمع عندما يعرض التلاميذ عملهم على آبائهم وغيرهم من الراشدين.

(٤) يزداد شعور التلاميذ بالسيطرة على تعلمهم ويزداد افتخارهم بجهدهم وضوحا حين يندمجون فى اختيار إنجازاتهم ويظهرون نموهم وتقدمهم.

إن تنمية وتطوير معايير ومستويات للمحتوى، ووضع تقويم للأداء الأكثر أصالة، ووضع مستويات ومعايير لأداء التلميذ لن يحسن فى ذاته أداء التلميذ. ولكن المبادئ السبعة السابقة تعكس بعض الطرق الواعدة التى بدأ المدرسون والمدارس فى استخدامها لإعادة التفكير فى المناهج التعليمية وفى إستراتيجيات التعليم لضمان أن يصبح الأداء أكثر من مجرد شىء نقيسه فى نهاية وحدة تعليمية. بالاختبارات المقالية والموضوعية (Mctighe, 1997).

الفصل الخامس:

تلخيص تحصيل الطالب وتقدير أدائه

بعد دراستك لهذا الفصل فإنك تستطيع أن:

- تقدر الاختبارات.
- تميز بين التقديرات محكية المرجع والتقديرات معيارية المرجع.
- تحدد التقديرات النهائية للتلاميذ.
- تحافظ على سرية نتائج التقييم.
- تضع تقييم حجرة الدراسة فى المنظور الصحيح.
- تبين كيف يمكن الوثوق بتقييمات الملاحظات والبورتفوليات باستخدام قواعد التقدير المتدرج، والعلامات الهادية.
- تميز بين تقدير الدرجات الكلى والتقدير التحليلى.
- تصف طريقة التحقق من صحة نتائج التقييم.
- تبرز أهمية وضع الدرجات الجمعى وتصف التدريب الذى يتطلبه وكيف يتم التقدير الجمعى وأهمية أساليب التوسط.
- تقارن بين نظامين فى تقدير بورتفوليو الكتابة مع بيان مزايا كل منهما وأسباب تفضيلك لأحدهما.



تلخيص تحصيل التلاميذ:

كثير من تقييماتنا سوف تسفر عن قدر كبير من المعلومات عن نواحى قوة التلاميذ ونواحى ضعفهم - وهى معلومات علينا فى النهاية أن نحولها إلى مؤشرات أكثر عمومية عما تعلمه التـلاميذ. وابتداء، قد نريد ببساطة أن نحدد تقـديرات الاختبار التى تعكس الجودة العامة لاستجابات الطلاب إما فى تقييم قرطاسى أو تقيـيم أداء. وسوف نحتاج فى النهاية إلى تلخيص مـا حصلناه خلال الفصل الدراسى أو السنة الدراسيـة، ويحتمل أن يتم ذلك عن طريق تقديرات نهـائية للتلاميذ أو عن طريق البـورتفوليو. ولكن بغض النظر عن الطريقة التى نلخص بها تحـصيل التلاميذ ونسجله فى تقـرير مدرسى أو بطاقة ينبغى أن نحافظ عن السريـة أى سرية تتعلق بتقييمـاتنا. وسوف نتناول كل موضوع من هذه الموضوعات فيما يأتى:

تحديد تقديرات الاختبارات:

التفكير فيما تعرف

ما هى الطرق المختلفة التى تم بها تلخيص أدائك، أو تقييمات حجرة الدراسة؟ ما مدى التواتر أو التكرار الذى وصفت به فى صيغة عدد البنود التى أجبت عنها إجابة صحيحة أو فى صيغة نسبة الإجابات الصحيـحة؟ ما مدى تواتر التعبير عنها فى صيغة رتبة مئينية تخبرك بمرتبـتك بالمقارنة بأترابك؟ ما أنواع التقديرات الأخرى التى حصلت عليها؟ هل واجهت صعوبة فى فهم معنى تقدير معين على اختبار؟

كثيرا ما يتم تلخيص أداء التلاميذ فى تقييم معين بتقدير واحد على اختبار. وهذه التقديرات تتخذ صيغة من ثلاث: تقـديرات خام، وتقديرات مرجعية المحك، وتقديرات مرجعية المعيار.

الدرجات أو التقـديرات الخام:

أحيانا يسهل حساب الدرجات أو التقديرات، وقد يبدو من السهل فهمها، ولكن فى الحقيقة، نجد صعوبة أحيانا فى معـرفة ما تعنيه الدرجة الخام حقا. ومثال ذلك، هل

٧٥٪ تقدير جيد أم ضعيف وبدون أن نعرف أنواع المهـام التى تحتوى عليها أداة التقويم، أو كيف كان أداء التلاميذ الآخرين فى نفس التقييم، لا تتوافر لدينا طريقة لتحديد مدى جودة أو رداءة ـ نسبـة ٧٥٪ حقا؛ ولهذا السبب لا تكون الدرجات أو التـقديرات الخام دائما مفيدة كالتقديرات المرجعية المحك، أو مرجعية المعيار.

تقديرات محكية المرجع Criterion - Referenced Scores،

إن التقـدير محكى المرجع يخـبرنا بما حصله وأنجـزه التلاميـذ من حيث علاقـته بالأهداف التعليميـة. وكثير من التقديراللحكية المرجع تكون فى صيـغة تقديرات إما كذا أو كيت، أى أنها تبين ما إذا كان التلميذ قد نجح فى وحدة تعليمية أم رسب فيها، أتقن مهارة أو لم يتقنها، حقق هدفا أو لم يحقـقه. وتبين تقديرات أخرى المستويات المختلفة من الكفاءة Competence أو التحصيل. ومثال ذلك، التقدير مرجعى المحك فى اختبار للصف الخامس لمقـال تحريرى قد يعكس أربعة مـستويات للقدرة على الكتـابة كل منها مقبول كما يلى:

قدرة نامية in Progress: الرسالة متدنية النمو و/ أو غير متبلورة ولا مركزة.

قدرة أسـاسيـة Essential: سلسلة من الأفكار المتـصلة، نمط التنظيم والتفـاصيل الوصفية أو المساندة مناسبة وسليمة.

قدرة ماهرة Proficient: يحقق محكـات المستوى الرئيسى، ويضم المقـال تقدما منطقيـا وتطويرا للأفكار، ونمط التنظيم والانتـقال فى الأفكار يتـسم بالتدفق والسـلاسة واختيار الكلمة وحسن الكتابة.

قدرة مـتقـدمة Advanced: يستـوفى محكات المستـوى الماهر ويضم عناصر من إحدى الفئات الآتية أو أكثر: استبصار، إبداع، طلاقة، تفكير ناقد أو أسلوب.

(From "District - 6 Writting Assessment, Narrative And Persuasive Modes, Scoring Criteria, Intermediate Level" Working Copy by School District 6 Greeley / Evans Co) 1993.

وإذا صممت أداة تقييم معينة لتقييم هدف تعليمى واحد فقط، فإنها قد تسفر عن تقدير مفرد. وإذا صممت لتقييم عـدة أهداف فى وقت واحد، فإن أداء التلميذ قد يعبر عنه ويكتب عنه تقرير فى صيغـة قائمة مراجعة تتألف من أهداف عـديدة مختلفة ينجح فيها الطالب أو يرسب ومـثال ذلك، أداء الطالب فى درس السباحة كثيرا مـا يتم التعبير عنه فى صيغة متعددة الأهداف محكية المرجع.

شكل (٥ ـ ١)

قسم الترويح ـ درس السباحين المبتدئين

ينبغى أن يظهر الطالب كفاءة فى كل ما يأتى:

- يقفز فى ماء مستوى عمق صدره.
- يكتم نفسه (تنفسه) تحت الماء ٨ ثوان.
- الطفو الأفقى على البطن عشر ثوان.
- الانزلاق مع ضربات الرجلين.
- الطفو على الظهر عشر ثوان.
- الانزلاق على الظهر مع ضربات الرجلين (يحدث صوتا).
- سباحة الزحف على البطن مع ضربات إيقاعية.
- يتنفس وهو واقف فى مياه بعمق صدره.
- يظهر معرفة بقواعد الأمان الأساسية الخاصة بالماء.

وفى معظم الحالات سوف نحتاج فيما يحتمل إلى استخدام المدخل مرجعى المحك لتلخيص ما نعلمه طلابنا. ومن خلال التقييم مرجعى المحك وحده نستطيع أن نحدد ما هى الأهداف النوعية أو المحددة التى حققها التلاميذ؟ وما هى المهارات التى أتقنوها وأين توجد نواحى ضعفهم الفردية.

تقديرات مرجعية المعيار Norm - Refrenced Scores:

يشتق التقدير مرجعى المعيار بمقارنة أداء التلميذ أو الطالب فى مهمة تقييم بأداء التلاميذ أو الطلاب الآخرين. (يحتمل أن يتم ذلك بمقارنته بزملائه فى الصف أو بجماعة معيارية على مستوى المحافظة أو المجتمع كله، فى نفس المهمة). وبدلا من أن يبين لنا على وجه التحديد ما تعلمه الطالب وما لم يتعلمه، فإن هذا التقدير يخبرنا بمدى إجادة الطالب مقارنة بأترابه وأين يقع فى ترتيبه بينهم.

وكثيرا ما تستخدم التقديرات مرجعية المعيار لبيان نتائج الاختبارات المقننة، وكثيرا ما تكون الجماعة المعيارية التى يقارن بها الطلاب جماعة كبيرة، عينة قومية من الطلاب

الذين أجابوا عن نفس هذا الاختبار. وتتخذ التقديرات مرجعية المعيار بالنسبة للاختبارات المقننة صيغا مختلفة، ومن أكثرها شيوعا الدرجات المعيارية والرتب المئينية والتساعيات والمقابلات الصفية ونسب الذكاء.

وحين نحدد تقديرات مرجعية المعيار لأدوات التقييم التى نضعها للتلاميذ فى حجرات دراستنا فإن الأغلب أن تكون الجماعة المعيارية هى جميع الطلاب الآخرين فى الصف. ونحن نقدر الطلاب الذين يظهرون أفضل أداء تقديرات عالية والطلاب الذين يؤدون أداء ضعيفا بالمقارنة بزملائهم، أى أننا نقدر على أساس المنحنى الاعتدالى.

وقد تكون التقديرات مرجعية المعيار بالنسبة للأدوات التى يضعها المدرسون لتقييم تعلم تلاميذهم مناسبة أحيانا وعلى سبيل المثال، قد تكون هذه التقديرات المقارنة ضرورية حين نختار أفضل المنتجات التى نعرضها فى معرض إقليمى للعلوم، وقد نحتاج اللجوء إلى المدخل المرجع إلى المعيار عند تقييم مهارات معقدة يصعب وصفها بألفاظ إتقان "mastery" terms (Gronlund & Linn, 1990) وبعض المهام المعقدة - وعلى سبيل المثال، كتابة الشعر، عرض بيان بالمهارات الرياضية البدنية المتقدمة، أو التحليل الناقد للأعمال الأدبية - يمكن تقويمها أحيانا بسهولة أكبر بمقارنة الطلاب الواحد بالآخر عنه بتحديد مستوى مطلق للإنجاز.

ولا ينبغى فيما يحتمل أن نحدد تقديرات على اختبارات مرجعية المعيار على أساس منتظم، على أية حال، **أولا:** لأن هذه التقديرات تقول لنا القليل عما نحتاج معرفته أعظم حاجة وهو ما إذا كان طلابنا قد أتقنوا المهارات التعليمية. **ثانيا:** أن المواقف التنافسية تسفر عن عدد أكبر من الخاسرين عما تسفر عنه من الفائزين، ومثل هذه المواقف تقلل من فاعلية الذات لدى الطلاب، وبالتالى تخفض دافعيتهم لتعلم المواد فى حجرة الدراسة. **وأخيرا:** فإن التقديرات مرجعية المعيار غير متسقة مع الإحساس بالمشاركة فى المجتمع A sense of community وهو إحساس مؤداه أننا وطلابنا لدينا أهداف مشتركة وأن كلا منا يحترم جهود الآخر ويساندها.

وكلما حددنا تقديرات لأداء طلابنا فى تقييمات حجرة الدراسة ينبغى أن نتذكر أيضا الوظيفة الهامة لهذه التقييمات وظيفة التغذية الراجعة. ووفقا لذلك ينبغى دائما أن نرفق مع تقديرات الاختبار تغذية راجعة محددة وعيانية عن نواحى قوة ونواحى ضعف استجابات الطلاب. وكذلك المقترحات التى يمكن أن تنميهم وتحسنهم فى المدى البعيد (Bangert - Drowns et al., 1991; Deci & Ryan, 1985; S).

وضع التقديرات النهائية للتلاميذ:

إن ممارسـات المدرسين فى وضع التقـديرات وتحديد الدرجـات للتلامـيذ كـانت ومازالـت مصـدرا لكثيـر من النقاش والخـلاف بين المربين. ومما يؤدى إلى احتـدام هذا الجدل وجـود عدة مـشكلات كـامنة فى محـاولاتنا وضع تقديرات أو درجـات نهائـية لتحصيل التلاميذ.

أولا: بمقدار ما يكون صدق أدوات تقييمنا كأفـراد وثباتها بعيدين عن الإتقان فإن الدرجات المستقاة من هذه الأدوات تعانى من عدم الدقة.

ثانيا: يستخدم المدرسون المختلفون مـحكات مختلفة فى تحديد التقديرات، وعلى سبـيل المثال البعض أكـثر تساهلا عن الآخـرين، والبعض يؤكد على الحـفظ أو الذاكرة الصماء، بينما يؤكد آخرون على التطبيق.

وحين تختلف الدرجة (أ) فى فصل مـدرس الجغرافيا على يد المدرس عن (أ) فى فـصل يدرس نفس المادة علـى يد مـدرس آخر فـإننا لا نـستـطيع أن نقـارن بين هاتين المجموعتين من الطلاب.

ثالثا: أن ممارسات وضع التـقديرات النمطيـة لا تشجع كثـيرا من التلامـيذ على المخـاطرة فى حـياتهم الأكـاديمية (Stipek, 1993)، ومـثال ذلك فـإن الطلاب الذين يحتاجون الحصول على مـجموع درجات عالية ليتأهلوا للقبول فى جـامعة من اختيارهم قد يخـتارون دراسة مـساقات أو مـقررات دراسيـة تضمن لهم النجـاح بدلا من دراسة مقـررات دراسيـة تتحدى إمكانـياتهم العقلـية بدرجة أكـبر والتى يحـصلون فيـها على تقديرات منخفضة، **وأخيرا:** فإن الطلاب الذين يتعرضون لضغوط ليحققوا درجات عالية قد يلجأون إلى أنماط سلوكية غير مرغوب فيها (كالغش، والانتحال) لكى يحصلوا على تلك الدرجات أو التقديرات.

وعلى الرغم من هذه المشكلات، فإن التقـديرات النهائية مستمرة فى كـونها أكثر الطرق شيوعا فى تلـخيص تحصيل الطلاب الكلى فى حجرة الدراسـة وكمدرسين ينبغى أن نتـخذ الخطـوات التى تضمن أن الـتقـديرات التى نحـددها للطلاب انعكاس دقـيق وصحيح لما أنجزه وحققه كل طالب على قدر ما نستطيع. ويغلب أن نحقق ذلك عندما:

* نأخذ مسألة وضع التقديرات مأخذ الجد.
* نُقيم التقديرات على بيانات موثوق بها.
* نكون انتقائيين فى التقييمات التى نستخدمها لتحديد التقديرات.
* نقلل أهمية العوامل التى لا تتصل بالتحصيل كتحصيل.



* نحدد نظام وضع تقديرات معقول ونلتزم به.

* نحدد تقـديرات مرجعـية المحك ما لم يكن هـناك سبب ملزم لأن نعمل غـير ذلك.

وضع التقديرات وتحديدها للطلاب عمل جاد:

افحص الموقفين الآتيين:

* مدرس رياضيات بالمدرسة الـثانوية يستخدم معادلة لتحديد التـقديرات النهائية ويتعرض لأخطاء عـديدة فى عملياته الحسـابية ونتيجـة لذلك يحصل بعض طلابه على تقديرات أقل مما يستحقون.

* مدرسة لغـة إنجليزية بالمدرسة الإعدادية طلبت من ابنها أن يحـسب التقديرات لطلابها. وبعض الأعـمدة فى كراسة الدرجـات مخصصـة لتقديرات الاختـبارات التى حصل عليها الطلاب حين أجـابوا عن الاختبار فى المرة الثانية لتحـسين درجتهم المسجلة فى اللغة الإنجليزية، والطلاب الذين أجادوا فى الامتـحان فى المرة الأولى كانت خانتهم فى العمود الثانى فارغة. وبما أن الابن لا يفهـم نظام المدرسة فإنه عامل الخانات الفارغة باعتبارها صفرا. ولقد دهش أعلى الطلاب تحصيلا ـ أى الذين كانت خاناتهم فارغة فى العمود الثـانى من كراسة تقديرات المدرس ـ لحصـولهم على الدرجة (د)، والدرجة (ر) فى الفصل الدراسى الثانى فى اللغة الإنجليزية.



مدرس الرياضيـات الذى يتعرض لأخطاء فى الحساب، ومـدرس اللغة الإنجليزية الذى يعتمد على ابنه المراهق لحساب التقديرات حالتان تبدوان غير واقعتين ولكنهما ليستا كذلك. وهنا نجد مدرسين يضعون درجات للطلاب لا معنى لها كلية ولا تعكس أداءهم التحصيلى. وكثيرا ما تكون التقـديرات النهائية للطلاب هى البيانات الوحيدة التى تظهر فى سجـلات المدرسة؛ ولذلـك ينبغى أن نبـذل الجهـد وأن نتأنى لضـمان صحـة هذه التقديرات.

أقم التقديرات على بيانات موثوق بها:

بعـد ثلاثة أسابيع من الدراسـة فى المدرسة الإعـدادية، عادت ابنتى من المـدرسة وهى تحكى الواقعـة التالية: أخبـرها أحد مدرسيـها أنها على الرغم من حصـولها على الدرجة «أ» (ممتاز) فى اختـبارين من ثلاثة اختبارات إلا أنه شعـر أنها سوف تحصل على التقـدير «ر» (راسب) فى مادته. ولقد اسـتجابت الابنة لهـذا التقويم على نحـو سريع وحاسم. لقـد ذهبت إلى مكتب التوجيـه المدرسى وغيرت جـدولها الدراسى فى نفس اليوم لتدرس فى فصل آخر نفس المادة حيث يدرس مدرس مختلف.

إن أحكام المدرسين الذاتية ترتبط بتحصيل الطالب الفعلى، ولكنها تقييمات غير متقنة فى أحسن الحالات، وبعض المدرسين حكام أو قضاة أفضل من آخرين (Gaines & Davis, 1990) وفضلا عن ذلك، على الرغم من أن المدرسين يمكن أن يحكموا بصفة عامة على تحصيل الطلاب ذوى القدرة العالية بدرجة معينة من الدقة، فإنهم أقل دقة فى تقييم تحصيل الطلاب ذوي القدرة المنخفضة. ويحتمل على وجه الخصوص أن يقدر المدرسون الطلاب الذين ينتمون للأقليات تقديرا منخفضا وكذلك ذوو الخلفيات الاجتماعية الاقتصادية المنخفضة؛ ولهذه الأسباب ومراعاة لطلابنا الذين يتعلمون قدرا أكبر من التعلم ويحققون مستويات أعلى حين نخبرهم على نحو محسوس وواضح بما نتوقعه منهم، ينبغى أن نقدر أداءهم على أساس بيانات موضوعية وقابلة للملاحظة - بيانات نشتقها من أدوات تقييمنا فى حجرة الدراسة.

أن نكون انتقائيين فى التقييمات التى نستخدمها:

ينبغى أن نتذكر أيضا، أنه لا مصدر مفرد للمعلومات عن تحصيل طلابنا سيكون صادقا وثابتا على نحو متقن. وقد تسفر بعض المقاييس عن تقديرات أعلى مما ينبغى أن تكون عليه، وأخرى قد تكون منخفضة جدا وحين نجمع ونؤلف بين تقديرات من تقييمات متعددة فإن الاحتمالات أن يتحقق توازن بين أخطاء القياس المختلفة إلى حد ما، وبالتالى نتوصل إلى تقدير يعكس على نحو صحيح المستوى الذى بلغه كل طالب فى التعلم. وثمة ميزة إضافية فى استخدام مصادر عديدة للبيانات لتحديد التقديرات، وهى تقليل الضغط على الطالب لكى يؤدى أداء جيدا على كل اختبار مفرد أو فى كل تعيين، وهذا يقلل من احتمال لجوء طلابنا إلى الغش لتحقيق درجات جيدة (E. D. Evans & Craig, 1990).

وفى نفس الوقت، يحتمل أننا لا نريد أن نقدر ونضع درجة لكل ما يعلمه طلابنا. ولكى نعظم تعلم طلابنا، ينبغى أن نوفر مناخا يشعرون فيه بأنهم أحرار فى أن يقوموا بقدر من المخاطرة وأن يخطئوا. وهكذا قد لا نأخذ فى اعتبارنا جهودهم المبدئية ومحاولاتهم الأولى فى المهام الجديدة - وهى جهود يغلب أن تتضمن بعض المحاولات والأخطاء (Canady & Hotchkiss, 1989) وكثير من تقييماتنا لأداء طلابنا فى حجرة الدراسة قد يستخدم استخداما سليما على نحو أكبر لأغراض التقويم التكوينى - أى لمساعدتهم على التعلم، عن استخدامها للتقويم النهائى أو التجميعى لتحصيلهم (Frisbie & Waltman, 1992).

يقترح بعض المربين ذوى الأهداف النبيلة أنه ينبغى أن تحدد تقديرات الطلاب على أساس: مدى اجتهادهم وبذلهم الجهد فى الدرس والتعلم، ومقدار ما يحققونه من تحسن، ومقدار العمل الإضافى الذى يقومون به (e. g. Kane, 1983) دعنا ننظر فى مضامين مراعاة كل عامل من هذه العوامل الثلاثة فى التقديرات التى نحددها للطلاب.

الجهد فى الحصول على التقدير: بعض الطلاب يحضرون الدرس الأول أو الحصة الأولى وقد امتلكوا من قبل قدرا من المعرفة والمهارات التى نقصد تدريسهم إياها، وآخرون يجيئون إلينا وهم غير عارفين نسبيا بالمادة الدراسية. ويحتمل أن يكون من غير المناسب، وبالتأكيد من غير الإنصاف أن يعاقب الطلاب الأكثر معرفة ومهارة ببساطة لأنه ليس عليهم أن يبذلوا جهدا كبيرا وأن يجدّوا. وفضلا عن ذلك فإن الجهد شىء يمكن الحكم عليه ذاتيا وحسب، وفى أحسن الأحوال يكون الحكم غير دقيق (Stiggens, 1994).

تحسين التقدير: فى تحسين فاعلية الذات self - efficacy والدافعية النابعة من الذات نلاحظ أهمية تركيز انتباه الطلاب على تحسين ذاتهم، بدلا من تركيزه على المقارنة بين أدائهم وأداء زملائهم. وفى نفس الوقت، فإن الخبراء يوصون ألا نقيم تقديراتنا على مقدار ما حققه كل طالب من تحسن خلال السنة الدراسية مرة أخرى، فإن الطلاب الذين يبدأون السنة الدراسية وهم يؤدون عند مستوى عال يتعرضون للعقاب لأنه لا توجد لديهم إلا مساحة قليلة ليحققوا التحسن، إذا كانوا قد أتقنوا مسبقا كثيرا من الموضوعات التى تدرس. وحين تستخدم التحسن كمحك، فإن الطلاب الذين يحاولون أن يتغلبوا على النظام سرعان ما يتعلمون أنهم يستطيعون أن يحققوا تقديرات عالية بالأداء الضعيف فى بداية السنة بقدر الإمكان (Airasian, 1994).

إعطاء تقدير إضافى: فى كل عام يتردد على المدرس طالبان أو ثلاثة لكى يمنحهم فرصة لتحسين تقديراتهم بالقيام بمشروعات إضافية. وعادة ما يكون هؤلاء الطلاب ممن يرسبون فى أحد المقررات ويحاولون جاهدين أن ينقذوا معدلهم ويحسنوه. والاستجابة المناسبة لهذه الطلبات ولسبب وجيه هى: أن درجات المقرر الدراسى تستند إلى مدى تحقيق الطلاب للأهداف التعليمية، كما تتحدد بأدائهم على الاختبارات، وعلى التعيينات والواجبات المتساوية أو المتكافئة (وبالتالى فهى مقننة وعادلة) بالنسبة لجميع الطلاب. والمشروعات التى يكلف بها الطلاب للحصول على تقدير إضافى. يكلف بها الطلاب الذين يخفقون أو يحصّلون أقل المستويات - لا تحقق أهداف المقرر الدراسى، وليست مقننة أو واحدة بالنسبة لجميع طلاب الصف.

ونحن بالتأكيد، نستطيع أن ننظر فى عمل إضافى للحصول على تقدير إضافى حين نضع تقديرات الطلاب، شريطة أن يرتبط العمل بأهداف حجرة الدراسة، وأن يكلف جميع الطلاب وتتاح لهم نفس الفرصة ليقوموا بهذا العمل. ولكن دمج وتضمين التقدير الإضافى فى تقديراتنا ليس أنسب الطرق لمساعدة الطالب الراسب - أى بالنسبة للطالب الذى لم يحقق أهداف المقرر الدراسى، ولم يحصل على تقدير النجاح.

وكل هذا لا يعنى أننا لا ينبغى أن نقوم الطلاب على أساس جهدهم، وتحسنهم، أو قيامهم بعمل إضافى وإنما يعنى أننا ينبغى أن نقوم هذه العوامل ونسجلها فى تقرير تقويم الطالب منفصلة عن التحصيل الفعلى. ومثال ذلك، أن كثيرا من الأنظمة المدرسية تتحرك نحو أنظمة وضع تقديرات متعددة الأبعاد حيث يتلقى الطلاب تقديرات منفصلة فى الجوانب المختلفة من أدائهم فى حجرة الدراسة (Popham, 1990). وهذه الوسائل الأخرى مثل رسائل ترسل إلى الآباء ولقاءات الأب مع المدرس، وخطابات التوصية - توفر وسائل إضافية نستطيع أن نتوصل بها للطبيعة المتعددة الأبعاد لأداء طلابنا فى حجرة الدراسة.

تحديد وتمييز نظام وضع تقديرات معقول والالتزام به:

ولننظر فى الموقف التالى:

المدرس يخبر طلابه بالمدرسة الإعدادية أن تقديراتهم الصفية سوف تستند كلية على الاختبارات القصيرة وعلى تقديرات الاختبارات أثناء الفصل الدراسى. وبعد شهرين أدرك أن معظم الطلاب يكافحون فى امتحاناتهم ويحتمل أن يحصلوا على التقدير «د» مقبول أو «ر» راسب نتيجة لذلك؛ ولذلك فإنه قرب نهاية الفصل الدراسى يطلب من الطلاب أن يسلموا جميع واجباتهم المنزلية وتعييناتهم، وأن هذه الواجبات والتعيينات سوف تسهم بمقدار ٢٠٪ فى تقديراتهم فى نهاية الفصل الدراسى. وهو يعتقد أنه كان سخيا معهم تماما، ودهش حين احتج الطلاب بغضب وصوت عال؛ لأن كثيرين منهم اعتقدوا أنه لا يوجد سبب للاحتفاظ بتعييناتهم وواجباتهم المنزلية السابقة وتخلصوا منها.

إذا كان معظم الطلاب يحصلون على التقدير «د» و«ر» فلابد أن ثمة خطأ بالتأكيد ربما أن المدرس لم يراع معرفة الطلاب السابقة عند اختياره لنقطة البدء فى التعليم، يحتمل أنه يتحرك بسرعة كبيرة فى المنهج التعليمى؛ ولذلك فإن الطلاب لم يحققوا إتقان موضوع قط. يحتمل أن طرقه فى التعليم ليست فعالة كبعض المداخل الأخرى ويحتمل أن اختباراته القصيرة والطويلة غير ملائمة من حيث الصعوبة (وبالتالى غير صادقة) كمقاييس لما يتعلمه الطلاب.



وكمدرسين لا نستطيع أن نتنبأ دائما بأفضل طريقة لتدريس موضوع جديد، أو بمدى إجادة طلابنا للأداء فى أدوات التقييم بحجرة الدراسة، وبالرغم من ذلك، إذا أردنا أن نتيح لطلابنا إحساسا بأن لديهم قدرا من السيطرة على الدرجات والتقديرات التى يتلقونها، ينبغى أن نخبرهم فى وقت مبكر من الفصل الدراسى أو السنة الدراسية بمحكات تقدير الدرجات. وإذا وجدنا أن محكاتنا صارمة ومبالغ فى صرامتها، قد نحتاج إلى أن نخفضها بطريقة أو أخرى، ربما بتعديل نقط القطع، أو بإتاحة إعادة التعيينات الهامة. ولكن لا ينبغى أن نغير محكاتنا فى منتصف الطريق بطريقة تعاقب بعض الطلاب، أو نفرض توقعات إضافية عليهم.

ضع تقديرات مرجعية المحك فى معظم الأحوال:

توصى كثير من النظريات والممارسات كقاعدة عامة، بوجوب أن تعكس التقديرات النهائية إتقان المادة الدراسية التى درست بحجرة الدراسة والأهداف التعليمية، وبعبارة أخرى ينبغى أن تكون تقديراتنا مرجعية المحك (e. g. Stiggins, 1994). والتقديرات مرجعية المحك ملائمة على وجه الخصوص أثناء السنوات الابتدائية: وقدر كبير من المنهج التعليمى الابتدائى يتألف من مهارات أساسية إما أن تتقن أو لا تتقن، وثمة حاجة قليلة لأن تستخدم التقديرات كأساس لانتقاء بعض التلاميذ باعتبارهم أكثر تفوقا عن آخرين.

وهذه المسألة تصبح أكثر تعقيدا عند المستوى الثانوى. وتستخدم تقديرات الطلاب أحيانا كمؤشرات للتحصيل، والتى تستخدم فى أوقات أخرى لأغراض المقارنة - أى لاختيار المقبولين فى الكلية والذين يتلقون منحا دراسية وهلم جرا... والتوصية هى أن تكون تقديرات المدرسة الثانوية مرجعة إلى المحك بأكبر قدر ممكن أولا: لأن معظم القرارات الحيوية والحاسمة التى تستند إلى التقديرات - هى قرارات عن التقدم والتخرج - وينبغى أن تستند إلى إتقان التلاميذ للمنهج التعليمى المدرسى أو عدم إتقانه، وليس على وضعهم أو ترتيبهم النسبى مع الآخرين. ثانيا: يختلف طلاب الفصول المختلفة فى مستوى القدرة، وإذا كان وضع التقديرات مرجعى المحك عندئذ فإن أداء طالب فى حجرة دراسية (مثلا حجرة دراسية خاصة بالطلاب المتازين فى الرياضيات) قد يحصل على التقدير (جـ) بينما نفس الأداء فى فصل آخر (أى فى فصل دراسة الرياضيات للعاديين) قد يستحق أو يعادل الدرجة أ «ممتاز» (وفى ظل هذه الظروف، فإن الطالب الذى يكافح للحصول على معدلات عالية يكون ساذجا لو درس الرياضيات المتفوقة، وأخيرا يجد قلة من الطلاب فحسب (أعلى الطلاب تحصيلا) أن نظام تقدير الدرجات

على أساس مرجعى المعيار مثيرا للدافعية؛ ذلك أن معظم الطلاب سرعان ما يستسلمون للتحصيل على المستوى المتوسط فى أفضل الحالات (Wlodkowski, 1978).

وحين نعد نظام وضع درجات مرجعى المحك أو محكى المرجع، ينبغى أن نقرر بأكبر قدر ممكن من الوضوح ما الذى نريد من كل درجة أو تقدير أن ينقله إلى الآخرين عن تحصيل الطلاب وعلى سبيل المثال إذا كنا نستخدم التقديرات التقليدية أ، ب، جـ، د، ر قد ترى أن لهذه الحروف أو الرموز المعانى الآتية:

أ ـ طالب لديه إتقان للمعرفة الأساسية والمعرفة المتقدمة والمهارات فى محتوى المجال الذى يدرسه الطالب حسن الإعداد والاستعداد لمهام التعلم المستقبلية.

ب ـ أن الطالب قد أتقن جميع المعرفة والمهارات الأساسية، وأن الإتقان عند مستوى أكثر تقدما واضح فى بعض الجوانب وليس فى كلها والطالب فى معظم النواحى مستعد لمهام التعلم المستقبلية.

جـ ـ أن الطالب قد أتقن المعرفة الأساسية والمهارات ولكنه يجد صعوبة فى الجوانب الأكثر تقدما فى المادة الدراسية ـ وينقصه عدد قليل من المتطلبات الحاسمة لمهام التعلم المستقبلية.

د ـ أن الطالب قد أتقن بعض أساسيات المحتوى وليس كلها، وأنه تنقصه كثير من متطلبات مهام التعلم المستقبلية.

ر ـ يظهر الطالب قدرا ضئيلا من إتقان الأهداف التعليمية ولا يستطيع أن يظهر المعرفة والمهارات المبدئية فى هذا المجال، وأنه تنقصه معظم المتطلبات اللازمة للنجاح فى مهام التعلم المستقبلية.

وإنه لأمر يتحدى العقل أن تلخص تحصيلات الطلاب الكثيرة فى تقدير واحد. ونحن لا محالة نفقد قدرا كبيرا من المعلومات فى هذه العملية. ومن ثم يرى بعض المربين أن نستخدم أساليب أخرى لتوصيل ما حصله الطلاب ـ أساليب تعكس الطبيعة متعددة الجوانب للإنجازات ومن الإستراتيجيات هذه والتى تكتسب شهرة وذيوعا: البورتفوليو.

الحفاظ على سرية نتائج التقييم:

بغض النظر عن الطريقة التى تتبع فى تلخيص تحصيل الطلاب ـ سواء تم ذلك عن طريق تقديرات على اختبار، أو درجات نهائية، أو بورتفوليو أو وسائل أخرى ـ



ينبغى أن نتـذكر بأن هذه التقديرات الكـلية أو الملخصات ينبـغى أن تبقى سرية معـروفة فحـسب لنا وللطلاب كأفـراد، ولآبائهم، وللمسـئولين فى المدرسـة الذين يحتـاجون، بدرجة معقولة أن يكونوا على وعى وعارفين بنتائج التقييم. وفى بعض البلاد ثمة قوانين أو تشريعات ملزمة بذلك، وأنه ليس مشروعا أن يتاح للطلاب الآخرين معرفة تقديرات زملائهم، ودرجاتهم وسجلاتهم المدرسية، ليس مشروعا أن يتاح هذا للجمهور.

والحفاظ على سرية نتائج التقييم يبدو معقـولا من الناحية التعليمية والقانونية فقد يشعر الطلاب بالخجل والحرج إذا عرف زملاؤهم تقديراتهم المنخفضة وقد يصبحون أكثر قلقا بصدد أدائهم المستقبلى فى حجرة الدراسة مما لو لم يعرف زملاؤهم تقديراتهم. وقد يعانى الطلاب ذوو التقديرات العالية من هذا أيضا. وفى كـثير من حجرات الدراسة قد يؤدى الطلاب ذوو المستويات العالية أداء منخفض المـستوى لتجنب المخاطرة بنبذ أترابهم لهم.

فى حجرة الدراسة:

تلخيص تحصيل التلاميذ:

* أقم تقديراتك للتلاميذ على بيانات موضوعية قابلة للملاحظة.

تجلس كوثر دائما فى نهاية حـجرة الدراسة وتتخذ موقفـا سلبيا ولا تسهم قط فى مناقشات حجـرة الدراسة، ولقد دهشت مدرستها حين تبـينت أنها حصلت على تقديرات عالية فى الاختـبارين الأولين. وأدركت فى النهاية أنه على الرغم من نقص مشاركتهـا فى الصف، إلا أنها بالتأكيد تحقق الأهداف التعليمـية وأن تقديراتها تتسق مع هذا.

* استخـدم أكبر عدد معقـول ممكن من مصادر البيانات لتحـدد التقديرات أو الدرجات حين تحـدد تقديرات الفـصل الدراسى، ينبغى أن يلتـفت المدرس إلى أداء تلاميذه فى خمسة اخـتبارات قرطاسية، وثلاثة تقييمات أداء نظامـية، وورقة بحثية، وعديد من التعيينات أو الواجبات الأصغر.



* لا تحسب وتحص كل شيء:

كثيرا ما يكلف المدرس تلاميذه بواجبات منزلية كطريقة لتشجيعهم على ممارسة المهارات الجديدة. ويقدم لهم تغذية راجعة على عملهم ولكنه لا يدخل هذه الواجبات أو التعيينات فى الاعتبار عند تحديد تقديرات المقرر الدراسى.

* قوم التحصيل الفعلى بمعزل عن عوامل أخرى مثل الجهد، والتحسن، والمشروعات الإضافية للحصول على تقدير.

فى لقاء بين المدرس وأحد الآباء، يصف المدرس أداء سامى بهذه الطريقة: «سامى حصل على تقديرات كلها ب، جـ فى هذا الفصل الدراسى. وهى درجات تبين وتدل على تحصيل مناسب ولكنه ليس غير عادى. ولقد لاحظت قدرا كبيرا من عدم الاتساق فى أدائه فى حجرة الدراسة. وهو حين يبذل جهدا يتعلم المادة الدراسية الصفية تعلما جيدا، وبدون الجهد يكون أداؤه ضعيفا.

* حدد التقديرات مرجعة للمحك ما لم يكن هناك سبب يجبرك على ألا تعمل ذلك.

المدرس يقدر تلاميذه فى الجبر على أساس المحكات؛ لأنه يعرف أن هذه التقديرات سوف يستخدمها الموجهون لتحديد حجرة الدراسة المناسبة ليدرس فيها الطالب رياضيات فى السنة التالية.

* استخدم بورتفوليو لتلخيص إنجازات التلاميذ أو الطلاب المهام المعقدة ومتعددة الجوانب.

طلب مدرس من طلابه أن يعد كل منهم بورتفوليو بكتاباته الخيالية وغير الخيالية. وهذه البورتفوليات يتم الاطلاع عليها ومتابعتها من قبل المدرس والآباء فى نهاية السنة الدراسية كطريقة لتوثيق التقدم الذى أحرزه كل طالب، والمهارات التى اكتسبها.

* حافظ على سرية نتائج التقييم لأنك مؤتمن عليها.

حين تسلم الطلاب أوراق الاختبار، سلم ورقة كل طالب له، مع ثنى الركن العلوى من الصفحة الأولى حيث يوجد التقدير بحيث لا يراه زملاؤه فى حجرة الدراسة.

وضع تقييم حجرة الدراسة فى المنظور الصحيح:

ليس هناك طريقة نستطيع أن نفصل بها على نحو معقول التقييم عن التخطيط والتعليم. وعلى سبيل المثال كثيرا ما لاحظنا أن مهام تقييمنا - ينبغى أن تعكس الأهداف التعليمية النوعية التى حددناها وميزناها فى أسابيع أو شهور سابقة حين خططنا أول مرة مسار عملنا فى حجرة الدراسة. ولقد لاحظنا أيضا أن أدوات التقييم هى فى النهاية أدوات تعليم أيضا. وعلى سبيل المثال، فإن التقييم العادى المنظم يوفر فرصة للتلاميذ ليراجعوا، ويمارسوا ويطبقوا الأشياء التى تعلموها فى حجرة الدراسة. وهى توفر أيضا تغذية راجعة قيمة لنا ولتلاميذنا تحدد أفضل الخطوات التالية التى علينا اتخاذها - وما إذا كان علينا أن نقضى وقتا أطول فى نفس الموضوعات، أم نتقدم إلى موضوعات جديدة، وما إذا كنا نتمسك بالإستراتيجيات التعليمية التى نستخدمها أم نجرب مداخل مختلفة، وهلم جرا. وأن الطبيعة الفعلية لمهام التقييم التى على التلاميذ معالجتها تؤثر فى الأشياء التى يعتقد التلاميذ بأنها الأكثر أهمية ليتعلموها، وتؤثر أيضا فى الطرق التى بها يدرسون المعلومات ويجهزونها.

وكما رأينا، تتوقف فائدة أساليب التقييم المختلفة على مدى مطابقتها للمواقف التى نريد أن نستخدمها فيها وما مدى موثوقيتها وصدقها بالنسبة لتلك المواقف. وبما أنه لم توجد قط أداة تقييم لها ثبات وصدق تامين، ينبغى ألا ننظر إلى نتائج أى أداة تقييم مفردة نظرة جادة باعتبارها تقييما حاسما. ولا ينبغى أن نستخدم نتائج تقييمنا كمؤشر يدل على أن بعض تلاميذنا ذوى تحصيل منخفض على نحو مستمر أو أنهم عاجزون. وينبغى أن ننظر إلى إستراتيجيات التقنين فى حجرة الدراسة فى النهاية على أنها سوف تمكننا من اتخاذ قرارات مستنيرة عن أفضل الطرق لتحسين التعليم فى حجرة الدراسة ولمساعدة تلاميذنا على أن يتعلموا ويحصلوا.

وضع الدرجات فى التقييم الجديد:

فى أغسطس ١٩٩٢ اجتمع أربعون مدرسا فى فندق فى سان ديجو San Diego فى كاليفورنيا ليقدروا نتائج تقييم مفتوح النهاية جديد فى الدراسات الاجتماعية. وقد كانت سنة استطلاعية أى للتجريب، فقد أجاب على هذا الاختبار خمسة آلاف طالب وطالبة فى الصف الثامن (الثانى الإعدادى) الذى استغرق ثلاثة أيام، ولقد بدت مهمة قراءة هذه الإجابات أو الاستجابات التحريرية الكثيرة وتقديرها عملا ضخما. ولقد وصف أحد المدرسين المشاركين العمل اليومى قائلا:

«تصحو فى الصباح وتتناول الإفطار، وتقدر أوراقا، ثم تتناول الغذاء وتقدر أوراقا، ثم تتناول العشاء ولا تريد أن تنظر فى أى من الأوراق مرة أخرى. وفى اليوم التالى تبدأ من جديد نفس الدورة».

دراسة حالة:

مدرس علوم يدرس تلاميذ فى المرحلة الإعدادية يعرف أن مذاكرة الدروس المتكررة تؤدى إلى زيادة التحصيل وأن الاختبارات القرطاسية وسيلة من وسائل مراجعة الدروس؛ ولذلك فقد أخبر تلاميذه أنه سيختبرهم اختبارا قصيرا فى العلوم فى بداية الحصة الأخيرة كل أسبوع يتناول ما درسوه خلال الأسبوع الفائت. وبما أنه مدرس مبتدئ، فإن خبرته فى وضع الأسئلة ضئيلة؛ ولذلك قرر أن يستخدم بعض الأسئلة يختارها من بنك الأسئلة الخاص بالكتاب الذى يدرسه وفى اللية السابقة على الاختبار القصير الأول، اختار ثلاثين سؤال اختيار من متعدد، وأسئلة صواب وخطأ من تلك الأسئلة، وتأكد من أنها تتناول الموضوعات التى درسها للتلاميذ فى الحصص السابقة.

ولقد اشتكى تلاميذه قائلين أن الأسئلة تتناول تفاصيل تافهة وقد أعاد فحص الأسئلة بدقة ووجد أنهم على صواب: فهذه الأسئلة لا تقيس أكثر من حفظهم لتفاصيل صغيرة وهامشية؛ ولذلك فعند إعداده للاختبار القصير فى الأسبوع التالى نحى بنك الأسئلة جانبا وأعد لهم اختبارا يتألف من سؤال مقال طالبا من التلاميذ أن يطبقوا المبادئ التى درسوها على مواقف حياة حقيقية. وكان فخورا بجهوده؛ ذلك أن اختباره القصير يقيس بوضوح مهارات تفكير عالية المستوى.

وفى الأسبوع التالى شكى تلاميذه شكوى أكثر حدة من الاختبار القصير الثانى عن شكواهم من الاختبار الأول وقال بعضهم: «أن هذا اختبار صعب جدا» «لم ندرس هذه المواد قط» و«أنا أحب الاختبار الأول بدرجة أكبر من الاختبار الثانى». ولقد دهش المدرس وهو يقدر استجابات التلاميذ فى الاختبار الثانى لأنه اكتشف تدنى أدائهم. فقال لنفسه علىّ أن أعود إلى بنك الأسئلة.

* ما الأخطاء التى وقع فيها هذا المدرس فى اختياره لبنود الاختبار الأول؟ وما الأخطاء التى وقع فيها فى وضعه للاختبار الثانى؟ وما مدى صدق المحتوى الذى يتمتع به كل من الاختبارين فيما يحتمل؟

* ولماذا استجاب التلاميذ على نحو سلبى كما فعلوا إزاء الاختبار القصير الثانى؟

وفى نهاية اليوم الرابع كانت كل ورقة قد قرئت وقدرت درجتها على يد مدرسين اثنين. وأمكن معالجة الفروق ذات المغزى والدلالة فى الرأى عن التقديرات بقراءة ثالثة. ولقد علق أحد المدرسين قائلا: إن هذا النظام فى تقدير الدرجات قد لا يكون صحيحا ودقيقا كلية، ولكنه يزودنا بإحساس جيد بما يستطيع طلابنا عمله.

ولقد اعتدنا سنوات طوال على الآلات لتقوم بتقييمات على نطاق واسع وتضع أرقاما على ورقة اختبارية. ولكننا مع التحول إلى التقييم الأصيل، على أية حال، على الإنسان أن يقوم بهذا الدور. وفى الجزء التالى سوف ننظر فى كيفية مواجهة المدرسين وبرامج التقييم لهذا المحتوى.

أدوات تقدير جديدة:

إن التقييمات التى تستند إلى الملاحظات والبورتفوليات ومهام الأداء لا يمكن تقديرها على النحو الذى تقدر به الاختبارات المقننة فالآلة لا تستطيع أن تقوّم أداء طالب فرد فى الموسيقى. ولا فى مشروع العلوم الذى قام به، ولا فى بورتفوليو كتاباته ثم تتوصل إلى تقدير دقيق. فمثل هذه التقويمات ينبغى أن يقوم بها بشر.

وهذا الاعتماد على المقوّمين البشر يثير أسئلة تتعلق بالتكلفة التى تتطلبها التقييمات الأصيلة والزمن الذى يستغرقه التقدير. بل ويثير اهتماما بمسألة ثبات التقديرات واتساقها تلك التى تعتمد على الحكم الإنسانى. وفى محاولة لمعالجة هذه القضايا ثم وضع وتطوير أدوات تقدير جديدة وطرق جديدة تتفق مع التقييمات الجديدة.

قواعد التقدير Scoring rubrics:

لكى تزداد الثقة فى الأحكام الإنسانية بحيث تتعدى كونها مجرد رأى، ينبغى أن تستند وتقوم على معايير ومستويات واضحة التحديد والتفصيل. إن قواعد التقدير هى إحدى طرق توصيل هذه المعايير والمستويات لجميع أصحاب المصلحة فى التقييم على اختلافهم - المدرسين والطلاب، وأعضاء الأسرة والقائمين على الإدارة المدرسية وهلم جرا.

والقاعدة a rubric هى مجموعة محددة من المحكات التى تستخدم فى تقدير اختبارات الطلاب أو تقديرهم تقديرا متدرجا، وتقدير الأداءات والبورتفوليو. وقاعدة التقدير والتصحيح تصف مستويات أداء يتوقع من الطلاب أن يحققوها أو يبلغوها فى معيار مرغوب فيه. وهذه الواصفات descriptors أو أوصاف الأداء تخبر المقوم بالخصائص أو العلامات التى يبحث عنها ويتطلع لها فى عمل الطالب، وكيف يضع هذا العمل بناء على ذلك على مقياس متدرج سبق تحديده.

والمثال الآتى لقاعدة تقدير قد صممته مجموعة من المدرسين فى «تكساس» ليقدروا أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية فى مهمة التوصل إلى نتائج واستخلاصات استنادا إلى بيانات جمعت من تجربة.

عينة من قواعد التقدير المتدرجة الخاصة: بالتوصل إلى نتائج:

صفر يخفق فى التوصل إلى نتيجة أو استخلاص.

١ يتوصل إلى نتيجة لا تساندها ولا تدعمها البيانات.

٢ يتوصل إلى نتيجة تساندها البيانات، ولكنه يخفق فى إظهار أى شاهد أو دليل يدعم النتيجة.

٣ يتوصل إلى نتيجة تساندها البيانات ويقدم شاهدا ودليلا يدعم النتيجة.

وقاعدة بسيطة مثل هذه تجمع بين عدة فضائل معا.. إنها توصل بوضوح تام وتوضح مستوى أو معيار التحصيل المرغوب فيه. إنها تخلق نظام تقدير يسهل تعلمه واستخدامه. وبوصفها لخصائص أداء محددة ونوعية وقابلة للملاحظة، تقلل احتمال عدم الدقة فى التقدير. وهى تساعد أيضا الطلاب على أن يقيموا أين يقعون على مقياس التقييم المتدرج، وكيف يحسنون أداءهم، وأخيرا يمكن استخدامها على نحو متكرر خلال السنة لتوثيق نمط من الأداء والتقدم.

علامات هادية Benchmarks:

كثيرا ما تكمل قواعد التقدير علامات هادية، أو عينات أداء تفيد كمستوى عيانى محسوس يمكن أن يحكم فى ضوئه على عينات أخرى. وبصفة عامة فإن العلامة الهادية مؤشر يدل على كل مستوى من مستويات التحصيل فى قواعد التقدير.

ولقد استخدمت وزارة التربية فى أونتاريو ومجلس تورنتو للتعليم استخداما مكثفا العلامات الهادية فى برامج تقييم الفنون اللغوية على أساس الأداء، وفى برامج تقييم الرياضيات. والأسئلة الآتية توضح مدى استجابات التلميذ لمهمة أدائية فى الرياضيات. وفى هذه المهمة طلب من تلاميذ الصف الثالث الابتدائى أن يكتبوا مسألة حسابية أى يؤلفوها بناء على اختيارهم لصورة، فى هذه الحالة كلب من ستة كلاب. وقيل للتلاميذ ليس عليهم أن يحلوا المسألة التى كتبوها. ولقد قدرت الاستجابات على أساس مقياس متدرج من خمس نقاط. وفيما يأتى الواصفات والعلامات الهادية للمستويين الخامس والثالث.

المستوى الخامس: يكتب التلميذ مسألة متعددة الخطوات تتضمن وتتطلب أكثر من عملية رياضية. وقصة المسألة منطقية ومبتكرة، وتتصل على نحو واقعى بالصورة، وتتيح

حلا عدديا. وإذا استخدمت فى المسألة أو قصتها وحدات (مثلا دولارات) فإن اختيارها على نحو مناسب واستخدامها ودرجة تمكن التلميذ من اللغة الإنجليزية لا تتداخل ولا تعوق قراءة المسألة.

المستوى الخامس

توجد ستة كلاب:

٢ كلبتان حاملتان وتلدان ولدى كل منهما تسعة جراء (كلاب صغيرة).

ما مجموع الكلاب (بما فى ذلك الكلاب الستة الأخرى) الموجودة؟

المستوى الثالث: يكتب التلميذ قصة مسألة ذات خطوة واحدة يمكن حلها بسهولة. وتستخدم أعدادا من رقم واحد عادة. وقد يعرض التلميذ المعلومات والعناصر المختلفة من المسألة دون أن يصوغ مسألة رياضيات صياغة سليمة. وقد يعوق تمكن التلميذ من اللغة قراءة المسألة.

المستوى الثالث

توجد (٦) ستة كلاب ومشى كلب واحد منها بعيدا.

ما عدد الكلاب الباقية.

التقدير الكلى Holistic scoring:

باستخدام قواعد التقدير المتدرجة والعلامات الهادية يقوم المقومون بصفة عامة بتقدير عمل الطالب بطريقة من طريقتين،الطريقة الأولى طريقة التقدير الكلى، وهنا يستند التقدير على انطباع كلى على بناء على عينة من عمل الطالب ينظر إليها ككل. والتقدير الكلى يسفر عن عدد واحد، عادة ما يستند إلى مقياس متدرج تتراوح درجاته من ٤ إلى ٦ نقاط، ويستخدم حين يكون المطلوب هو التوصل إلى طريقة تقدير سريعة ولكنها متسقة كما يحدث حين يكون ثمة تقييمات كثيرة على نطاق واسع.

وقواعد التـقدير الكلية المتدرجـة موضحة فى الصـفحة التالية ولـقد وصفت فى برنامج كاليفورنيـا للتقييم California Assessment Program لتساعد المدرسين على تقدير مسائل رياضيات مفتوحة النهاية.

التقدير التحليلى Analytic Scoring:

والطريقة الثانيـة المستخدمة مع التقـييمات الجديدة التـقدير التحليلى وهذا المدخل يتضمن ويتـطلب منح تقديرات منفصلة للسمـات أو الخصائص المختلفـة أو أبعاد عمل الطالب dimensions. وحين يتم التأكيد على جنس مـعين من الكتابة أو نمط من المهام قد يطلق على هذه الطريقة تقدير السمات الأولية Primry trait scoring.

وبينما يكون التقـدير التحليلى أكثر استهلاكـا للوقت عن التقدير الكلى، إلا أنه أيضا يوفر معلومات أكثر تفصيلا ولهذا السبب كثيرا ما يستخدم لأغراض التشخيص، أو حين يحتاج الطلاب تغذية راجعة عن نواحى قوتهم ونواحى ضعفهم. ويستخدم التقدير التحليلى أيضـا لتقويم المنهج التعليمى والبـرامج التعليميـة ولإبراز الجوانب أو المجالات التى تحتاج تحسينا.

وتستخدم «فيرمنت» Vermont التقدير التحليلى فى تقييم بورتفوليو الكتابة على اتساع الولاية. ويستخدم المقدرون Raters دليل تقييم تحليلى مفصل لتقويم الأعمال التى جمعت فـى البورتفوليات على أسـاس خمسة أبعـاد مختلفة ويتم تقـدير العمل فى كل بورتفوليو على أساس ما إذا كان يظهر ويبرز كل من هذه السمات بكثافة، أو بتواتر، أو أحيانا أو نادرا. وأوراق العلامات الهادية Bench mark تساعد المقدر على الوصول إلى هذا الحكم والأبعاد الخمسة المستخدمة فى تقدير كتابة الطالب هى:

* وضوح الغرض ووعى بالجمهور المستهدف.
* التنظيم والتماسك.
* الاستخدام المناسب للتفاصيل.
* الصوت المميز والنغمة المميزة.
* الاستخدام الصحيح، والآليات وقواعد النحو.

شكل (٥ ـ ٢)

قواعد التقدير الكلى المتدرجة

مسألة: يعرف جيمس أن نصف الطلاب فى مدرسته يقبلون فى الجامعة الحكومية القريبة. ويعرف أيضا أن نصف الطلاب يقبلون فى كلية خاصة محلية. ويعتقد جيمس أن المجموع ١٠٠٪، وبناء على ذلك سوف يقبل بالتأكيد فى الجامعة أو الكلية. اشرح الأسباب أو لماذا يكون جيمس على خطأ. واستخدم رسما بيانيا أو توضيحيا إذا كان ذلك فى الإمكان فى شرحك.

٤ نقاط: استجابة مثالية.
جميع الخصائص التالية ينبغى أن تكون موجودة:
* الإجابة صحيحة.
* الشرح واضح وتام.
* الشرح يضم سببا رياضيا صحيحا للاستدلال والتفكير الخاطئ والذى يتضمن مسلما بفئات منفصلة فى المسألة.
* رسم توضيحى يرتبط على نحو مباشر صحيح بالمعلومات فى المسألة.

٣ نقاط: استجابة جيدة.
واحدة من الخصائص الآتية موجودة بالضبط:
* الجواب غير صحيح.
* الشرح ينقصه الوضوح.
* الشرح ناقص.
* لا يوجد رسم توضيحى يربط بين معلومات المسألة على نحو مباشر وواضح.

٢ نقطتان: استجابة ناقصة.
ينبغى أن تكون جميع الخصائص الآتية موجودة:
* الإجابة غير صحيحة.
* الشرح ينقصه الوضوح أو غير كامل ولكنه يظهر قدرا من الصحة والاستدلال الملائم.
* لا يوجد رسم توضيحى يربط بين معلومات المسألة على نحو مباشر وواضح.

١ نقطة: استجابة ضعيفة.
ينبغى أن تكون جميع الخصائص الآتية موجودة:
* الإجابة غير صحيحة.
* الشرح إن وجد مجادلات لا علاقة لها بالموضوع (مثل ما إذا كان الطالب مؤهلا للكلية، أو ما إذا كان تقدم بطلب لها).
* لم يحاول حلا أكثر من نقل البيانات الواردة فى المسألة.
* لا يوجد رسم توضيحى يربط بين معلومات المسألة وعلى نحو صحيح.

صفر: لا استجابة.
* ورقة التلميذ بيضاء فارغة، أو تحتوى على عمل يبدو أنه لا يتصل بالمسألة.

التأكد من صحة نتائج التقييم Verifying assessment results:

لكى يتم تقبل طرق التقدير الجديدة هذه ينبغى أن تسفر عن نتائج متسقة، ثابتة، ذات معنى. وإحدى طرق مراقبة اتساق تقدير الدرجات باختيار عينات من العمل.

ولقد استخدمت «فيرمونت» المعاينة لضمان سلامة برنامج تقييم الكتابة (الإنشاء) القائم على البورتفوليو على اتساع الولاية. ويتم تقدير بورتفوليو الطالب ابتداء على يد مدرس حجرة الدراسة التى يدرس بها الطفل، وهو يعمل منفردا أو متعاونا مع المدرسين الآخرين. ويقوم المدرسون بتقويم البورتفوليات باستخدام قواعد التقدير التحليلية التى توفرها الولاية، ويستخدم المدرسون التقديرات الناتجة لأغراض تشخيصية، ولتقدير الدرجات ولأغراض تعليمية ولأغراض أخرى، وتستخدمها الولاية لتقويم برنامجها فى تعليم الكتابة (الإنشاء).

وفى أواخر الربيع يحضر كل مدرس عينة تتألف من خمسة بورتفوليات إلى اجتماع إقليمي لمدرسين من عدة مدارس لتقويمها. ونتائج هذه التقييمات الإقليمية تتم مقارنتها بنتائج كل مدرسة لتحديد ثبات وموثوقية التقدير. ثم يتم تقدير عينة من البورتفوليات مأخوذة من كل اجتماع إقليمي مرة أخرى فى اجتماع على مستوى الولاية لضمان أن هذه المعايير والمستويات قد طبقت وروعيت على مستوى الولاية. وعملية ترسيخ المعايير والحفاظ عليها علىٰ نحو جمعى يطلق عليها التوسط الاعتدالى moderation.

وثمة طريقة أخرى للتثبت من صحة نتائج التقييم وهى أن تطلب من شخص أن يعيد فحص وتدقيق تصميم التقييمات وتقديرها لضمان التحقق من الوفاء بمعايير التحصيل المرغوب فيها. وقد يتم عمل هذا على نحو غير رسمى أو نظامى وذلك بأن يقوم مدرسون من مواد دراسية مختلفة ومن مستويات صفية متباينة أو من المدارس ليقرأوا وينقدوا عينات من برامج تقييم مدرسين آخرين. والمدخل الأكثر نظامية ورسمية أن تعين لجنة للتدقيق والفحص audit تتألف من مدرسين وإداريين وخبراء تقييم، وأعضاء من الأسر، ورجال أعمال، وممثلين أخر للمجتمع المحلى لتقويم نتائج التقييم.

تقدير الدرجات الجمعى Group Grading:

من الاهتمامات التى كثيرا ما يعبر عنها علنا أن استخدام البشر فى تقدير التقييمات يؤدى إلى الاعتماد على الأحكام الفردية بما تتسم به من ذاتية وتحيز. ومن الطرق التى تستخدم للتخفف من هذا التحيز فى التقييمات التى تتم على نطاق واسع الإصرار على التقدير الأعمى blind scoring، أى تقدير عمل الطالب دون معرفة صاحبه.



ووضع الدرجات أو التقديرات الجمعى Group groding وسيلة أخرى لإنقاص النواحى الذاتية، وفى هذه الحالة يتم ذلك بإحلال اتفاق كثير من القضاة أو الحكام محل حكم ذاتى مفرد. وفى هذه العملية يتم إنقاص تأثير الخصائص الذاتية الفردية إلى أقصى حد أو حذفها. والمشـاركون فى جلسة تقدير درجات جماعية بصفـة عامة هم مدرسون يلتقون لتـقدير أعداد كبيـرة من البورتفوليو وعـينات الأداء والاختبارات. وقد تسـتغرق جلسة التقدير ووضع الدرجات يوما واحدا وقد تمتد إلى أسبوع ويتوقف هذا على عبء العمل.

التدريب Training :

يبدأ وضع الدرجات الجمـاعى بفترة تدريب يتعلم المشاركون فـيها تقدير الأداءات والأوراق، أو البورتفوليو، ووفقا لمجموعة من المعاييـر متفق عليها. ويعمل المصححون أو المقدرون وواضعو التقديرات عادة فى فرق يرأس كل فريق قائد خبير.

والأولوية الأولى للجـماعـة الاتفاق على مـعايـير يحكم على عـمل الطالب أو التلميذ على أساسـها. وللبدء فى هذه العملية، يعطى لكل شـخص نفس المجموعة من عيـنـة الأوراق ليقدرها. وهذه العـينات يتم اختـيارها مـسبـقا لتمـثل المدى الكامل من تحـصيل التلـميذ موضع التـقييم. وقد يسترشد المقدرون بقواعد تقـدير موجودة متدرجة an existing scoring rubric. وإذا لم توجد سوف يحتاجون إلى وضع وتطوير قواعد تقدير متدرج arubric أثناء فترة التدريب.

وبعـد تصحـيح العينات فـرديا، يلتـقى أعضـاء الفريـق معـا لتحـقيق المعـايرة Calibration. وهذا يتضمـن ويتطلب مقارنة التقـديرات المبدئية وتحديد وتمـيـز جوانب ومـجالات الاتفـاق. ثم العمـل نحو الوصـول إلى اتفاق. وكـجـزء من هذه العمليـة يستقـصى المقدرون ويفحصون المعـايير التى استخدمـوها لتحديد التقـديرات وما معناها بالضبط. ويواجهون أيضا تحيزات محتملة، مثل النفور من الكلمات ذات الهجاء الخطأ، أو استخدام لغة ركـيكة. وتستمر عملية المعايرة حتى تتوصل الجـماعة كلها لاتفاق على تقدير كـل عينة. عند هذه النقطة يمكن أن تسـتخـدم العينات كـأوراق ركائزية anchor papers أى نماذج تساعد عـلى التقدير الموضوعى، أو كـعلامات هادية bench marks فى تصحيح الأوراق الأخرى.

التقدير Scoring:

وتبدأ الجماعة فى تقدير أوراق التلاميـذ وفى ذهن كل منهم معايير تقدير واضحة وحاضرة وكذلك فى تقـدير عينات من عملهم. وبصفة عامـة يتم تقدير كل ورقة وكل



عمل مرتين، دون أن يعرف كل منهما تقدير الآخـر. فإذا تقارب التقديران، فإنه يجمع بينهما لحساب التقدير أو الدرجة النهائية. وإذا وجد تباعد وفجوة واضحة، يقوم شخص ثالث عادة ما يكون قائد الفريق بتقدير الورقة مرة أخرى لحل هذا التضارب.

ولقـد أمكن التوصل إلى عـدد من أساليب التـوسط moderation techniques لضمان اتساق التقـديرات عبر الجماعة. ومنها أن قادة الفـرق على نحو روتينى يختارون أوراقا مقدرة ومصححة ويعيدون قراءتها للتأكد من أن المعايير طبقت بنفس الطريقة على يد جميع أعضاء الفريق. ومنها أيضـا تمرير الأوراق التى صححها فريق إلى فرق أخرى لنرى هل تحصل الأوراق على نفس التـقديرات والأسلوب الثالث، التقـاط الأنفاس مرة أو مرتين فى اليـوم للمعايرة الجـماعية حـيث يقرأ كل فرد نفس الورقـة ويتوصلون إلى اتفاق على الطريقة التى ينبغى أن تقدر بها.

والمدرسون الذين يشاركـون فى التقدير والتصـحيح الجمعى. يقررون بأنهـا خبرة مكثفة وشديدة ولكنها خبرة مكافئة. وأحد أسباب ذلك أنهم فى هذه الجلسات يتناولون أكثر الأسئلة مركزية وجوهرية فى التـدريس: ما الذى نقيمه ونثمنه ولماذا؟ وكيف نحكم على ما إذا كان طلابنا يتأملون ويعملون بهذه القيم فى أعمالهم؟

ماذا عن الدرجات أو التقديرات؟

من القضـايا التى كثيرا مـا تثار عن التقـييم الأصيل أنه سيـؤدى إلى جعل وضع الدرجات والـتقديرات أكـثر تعـقيـدا، واستـغراقا للوقـت، أو أنه صعب. وتصـحيح الاختـبارات الموضـوعيـة أسهل من تقـدير المهام الأدائيـة أو البورتفـوليو. وفى تـقويم المدرسين لهذه الأعمال المفتوحة النهاية يكون على المدرسين أن يصدروا أحكاما صعبة.. وعلى سبـيل المثال، عند تقيـيم بورتفوليو؛ مـا الوزن الذى ينبغى أن يعطى للمجـهود؟ أينبغى قبول استجابة التلميذ حتى ولو لم تكـن مكتوبة بلغة سليمة فصيحة؟ هل يحصل جميع أعضاء الفريق على نفس التقدير على مهمة أداء بغض النظر عن إسهامهم؟

إن التقـييم الأصـيل يتحدى تفـكير المدرسين ويدفعـهم إلى تغيـير طريقـة تقويم التلاميذ. وسوف يبين هذا الجزء كيف واجهت مدرسـتان تدرسان الكتابة أو التعبير هذا التحدى حين وضعـتا تقييم البورتفوليـو فى بؤرة أو مركز أنظمتهمـا فى التقدير ووضع الدرجات.

نظام تقدير بورتفوليو:

فى السنة التى بدأت تدرس فيه تلاميذ فى المدرسة الإعدادية دروسا فى الكتابة ليعد كل منهم البورتفوليو الخاص بكتاباته وموضوعات التعبير والإنشاء، كانت المدرسة «جلسن» قد حضرت مؤتمرا عن تقييم البورتفوليو فى آخر أسبوع فى الفصل الدراسى. وكان ليوم واحد. وفى لحظة أثناء المؤتمر سألها مدرس يجلس بجوارها «إذا فتحت كراسة تحضيرك الآن ماذا أجد، ردت قائلة لا شيء» غياب التلاميذ ومرات تأخرهم.

وحين نفذت تقييم البورتفوليو فى وقت مبكر هذا العام توقفت عن وضع درجات وتقديرات على التعيينات فى دفتر الفصل وبدلا من ذلك بدأت تعلق على كل ورقة بتعليقات ومقترحات للتحسين.

وقبيل نهاية الفصل الدراسى قابلت طلابها فردا فردا لتراجع بورتفوليو كل منهم. وإعدادا لهذه اللقاءات طلبت من تلاميذها أن يكتب كل منهم خطابا يبينون فيه أفضل القطع التى كتبوها ويناقشون كيف تحسنوا ككتاب. وتقول: «لقد استمتعت برسائلهم» وابتسمت حين أظهروا أنهم استخدموا أفعالا قوية، وحقيقة أنهم أظهروا ولم يُخبَروا بأنهم تخلصوا من الاستطراد والتزيد. ولقد أظهر بعضهم الكلمات والجمل والفقرات التى أدخلوا عليها تعديلات ونقحوها، بحيث أستطيع أن أعثر عليها بسهولة.



وأثناء لقاءات البورتفوليو، راجعت المدرسة مع طلابها كل أعمالهم. وناقشوا التقديرات أو الدرجات التى أرجعتها المدرسة للجهد وللتحسن وللأسلوب، وللالتفات إلى الآليات وإتمام معالجة الموضوع. وما أن جاء وقت انتهائها من اللقاءات إلا وعرفت المُدَرِّسة عمل كل طالب وتقديره فى المقرر الدراسى.

ومنذ تنفيذ هذه المدرسة لنظام التقدير القائم على البورتفوليو والمقابلة وهى تقرر لم يتشكك طالب واحد حتى الآن فى تقديره أو يعترض على الدرجة التى حصل عليها. ويساوى هذا فى الأهمية، تلاحظ المدرسة أن الطلاب كان لديهم ما هو أكثر ليظهروه لأنفسهم فى نهاية الفصل الدراسى أكثر من مجرد تقدير أو درجة فى صيغة حرف.

إن البورتفوليو يتحدث إلى الوالد، وإلى المدرس، وإلى الإدارى والأكثر أهمية أنه يتحدث إلى الطالب ككاتب.

نظام تقدير بورتفوليو قابل للتكيف:

كتبت إحدى المدرسات قائلة أنها حين تحولت إلى تقييم البورتفوليو فى الفصول التى تعلمها الكتابة فى المدرسة الثانوية حدثت أربعة أشياء:

١ - خففت عبئى فى مراجعة الأوراق وتقديرها.

٢ - بدأت أقضى معظم كل فصل دراسى أدرب الطلاب وأعلمهم بدلا من تقدير أعمالهم.

٣ - أصبحت أتطلع لتقدير أوراق الطلاب (على الأقل أصبحت أجد إثارة فى متابعة كيف تطورت فكرة وما الذى أسفر عنه التنقيح).

٤ - والأكثر أهمية، أننى لاحظت كتابا كانوا فى السابق بغير دافعية للعمل وأصبحوا متحمسين للحصول على تقدير يرغبون فيه، وفى نفس الوقت متحمسين لتحسين كتابتهم.

وكانت هذه المدرسة تقيم البورتفوليات كل أربعة إلى ثمانية أسابيع، ويتوقف هذا على مستوى الطلاب وحاجاتهم. فإذا كان هدفها الأولى بالنسبة للطلاب أن تنمى الطلاقة، فقد تتيح لهم ربع سنة لكى يعملوا على أن يصبحوا أكثر طلاقة قبل تقييم عملهم. وإذا كان هدفها تشجيع المراجعة والتنقيح، فإنها تقيم بتواتر أكبر لتوفير تغذية راجعة على مشكلات محددة ونوعية يلتفت إليها الطلاب أثناء عملية المراجعة والتنقيح.

وبدلا من تقييم كل ما يكتبه الطلاب. كانت هذه المدرسة تنفق وقتها فى تلك المقطوعات أو الموضوعات التى ينقحها الطلاب ويراجعونها ويتناقشون حولها. ولقد نما هذا المدخل وتطور من اعتقادها أن الطلاب يحتاجون الحرية لأن يخفقوا، ولأن يهجروا فكرة، أو أن يمارسوا باستخدام أساليب مختلفة.

وكانت هذه المدرسة تعطى تقديرين أو درجتين على كل بورتفوليو: الأول يعتمد على مقدار المراجعة والتنقيح والمخاطرة التى تظهر فى العمل كله، والتقدير الثانى درجة على المنتج النهائى تعطى لقطعة أو موضوع واحد فى البورتفوليو. وهذا التقدير يستند إلى القواعد المتدرجة فى التقييم الذى يهتم اهتماما كبيرا (بالتنظيم، والتركيز، والتطوير، والتناغم وصيغة الفعل) واهتماما متوسطا (بالأسلوب، وبناء الجملة، وتنوع العبارات) واهتماما منخفضا (بقواعد الترقيم، واستخدام الكلمة، والهجاء).

والمدرسة تطوع نظام تقدير البورتفوليو حسب الفصول المختلفة ومستويات المهارة وذلك بأن تعطى لتقديرى البورتفوليو أوزانا مختلفة قبل أن تجمعهما فى تقدير نهائى أو درجة نهائية واحدة.

تقول: «إذا أردت أن أؤكد على الطلاقة، والمخاطرة، والمراجعة، أو التنقيح، فإنى أعطى وزنا لدرجة البورتفوليو ما بين ٦٠٪ إلى ٧٥٪ وأعطى وزنا للدرجة النهائية للورقة النهائية تتراوح فحسب ما بين ٢٥٪ و ٤٠٪ وبهذه الطريقة فإن الطلاب ذوى المستويات الأقل والذين كثيرا ما يكافحون للتغلب على مشكلات الكتابة لا يتعرضون لتثبيط الهمة إذا كانت الدرجة أو التقدير على المنتج النهائى ليس أ أو ب. وهم يعرفون أنهم إذا اجتهدوا يستطيعون أن يجيدوا بالفعل فى دروسهم فى الكتابة.

وكانت هذه المدرسة تعكس الأوزان مع الطلاب الأكثر تقدما وتؤكد بدرجة أكبر على المنتج النهائى. ولقد أسفر هذا عن نتائج تثير الإعجاب.

«إنهم يعملون الآن ليغيروا الأوراق المتوسطة وما فوق المتوسطة، إلى مقالات لها معنى ومغزى يعرضونها بفخر واعتزاز فى نهاية الفصل الدراسى. وكانوا يرضون بها فى الماضى لقد تعرضوا لتحد أدى إلى استخدام مهاراتهم التى طوروها فى مشغل أو «ورشة» تعلم الكتابة بحيث يحققون كل إمكانياتهم ككتاب.

وكما يبدو من هاتين الخبرتين التقييم الأصيل لا يجعل بالضرورة وضع التقديرات والدرجات أكثر صعوبة. وبدلا من ذلك، فإن التقييمات الجديدة يمكن أن تساعدنا على أن نضمن أن الدرجات أو التقديرات تعكس وتعبر عن أرفع أهدافنا بالنسبة للطلاب. لتحقيق هذا، لا يوجد بديل عن أحكام مدرس حجرة الدراسة القائمة على التأمل والتفكير والتدبر.



الفصل السادس:

انفتاح عملية التقييم على الطلاب وأسرهم وتنفيذ التقييم الأصيل

بعد دراستك لهذا الفصل فإنك تستطيع أن:

- تبرز أهمية التقييم الذاتى.
- تصف تقييم الأتراب وكيف تم تطويره.
- تصف دور أعضاء الأسرة فى التقييم.
  - كموفرى بيانات.
  - كجمهور لعمل التلميذ.
  - كمساعدين متطوعين فى التقييم.
- تبين أهمية ما يأتى فى تنفيذ التقييم الأصيل باعتباره عملية تغيير.
  - تحديد المسائل الأساسية.
  - عملية التخطيط.
  - تخطيط التغيير وتنفيذه.
- تكتب قائمة بالنصائح التى تفيد كلا من الفئات الآتية فى تنفيذ التقييم الأصيل.
  - القائمين على الإدارة.
  - المدرسين.
- تشرح محكات تقويم أنظمة تقييم التلميذ.
- تذكر عشرة أسئلة يكثر طرحها عن التقييم الأصيل وأن تجيب عليها بإيجاز إجابة مقنعة.



انفتاح عملية التقييم على الطلاب وأسرهم:

حين يسألنى الناس: «ماذا تعمل طلبا للعيش؟ أجيب أنى أدرس الكتابة». فيعلقون بأعجاب برىء «أراهن أنك تحب استخدام القلم الأحمر» وهم مسرورن لأنهم يلتقون بحارس للأخلاق العامة».

حين كتب دونالد هذا عام ١٩٨٣، كان المفترض أن التقييم هو مجال حكر على المدرسين والقائمين على الإدارة، وأنهم وهم مسلحون بأقلام حمراء، وببطاقات تقارير وحدهم المسئولون عن تقويم تحصيل التلميذ وتحديد درجات له.

وأحد مقاصد حركة التقييم الأصيل أنها تفتح عملية التقييم لآخرين من أصحاب المصلحة، وهذا الفصل ينظر فى الطرق التى يمكن للمدرسين أن يشركوا التلاميذ وأسرهم فى الأقلام الحمراء.

تقييم التلميذ لذاته Student Self - assessment:

هناك طرق كثيرة لإشراك التلاميذ فى عملية التقييم، كما أن هناك أسبابا للقيام بهذا، فالمدرسون الذين جعلوا تقويم الذات وتقويم الأتراب جزءا روتينيا من برنامجهم فى التقييم وجدوا أنهم لم يعودوا فى حاجة إلى تصحيح ووضع درجة لكل ورقة ينتجها التلميذ، وأهم من ذلك أن التلاميذ حين تزداد مسئوليتهم فى تقويم عملهم وتقويم كل منهم لعمل زميله، يبدأون فى تمثل معايير الأداء، ويطبقونها فى الجهود المستقبلية ومع تزايد الاستقلال الذاتى ينمو الإحساس بملكية الفرد لتعلمه ولنموه.

ويستطيع التلاميذ أن يبدأوا فى تنمية عادة تقييم الذات فى وقت مبكر، ولقد اكتشفت مدرسة فى رياض الأطفال فى مدرسة فى فلوريدا ذلك حين وضعت ملصقا على لوحة بمقياس متدرج لنمو الكتابة وتطورها فى حجرة الدراسة وشرحت لتلاميذها كيف تنمو الكتابة وتتطور فى مراحل، واقترحت أنهم قد يرغبون فى تحديد المرحلة التى وصلت إليها كتابتهم وفقا للمقياس. ولقد أدهشها أن معظم الأطفال حددوا مستوى عملهم على نحو صحيح ودقيق تماما. وأن كثيرا من التلاميذ باستخدام هذا الفهم الجديد لعملية الكتابة، بدأوا يخاطرون بدرجة أكبر فى عملهم.

وضع المقاصد أو المرامى تضافريا:

يبدأ التقييم التضافرى فى كثير من الفصول أو الصفوف بوضع الهدف أو المقصد تضافريا. وفى هذه العملية يعمل المدرسون والتلاميذ لتحديد أهدافهم التعليمية فى كل

مجال أو مادة دراسية للسنة كلها. ومتى تم تحديد هذه المرامى فإنها تلصق على لوحة فى الصف حيث يمكن الإحالة إليها بكثرة حسب الحاجة. ويطلب من التلاميذ بين الحين والآخر فرديا وجمعيا أن يفكروا فى تقدمهم نحو مرامى الصف، والقائمة الآتية مثال لمرام أو مقاصد صف فى الرياضيات طول العام.

إن مرامينا لهذه السنة هى:

* فهم الرياضيات التى نقوم بحلها.
* التعاون معا واحترام كل منا الآخر.
* الانفتاح على الأفكار الجديدة والمداخل الجديدة.
* شرح الأفكار الرياضية بوضوح.
* التفكير بصريا.
* الاستدلال والتفكير فى المسائل.
* تحقيق تقدير الذات والثقة فى الذات.
* القدرة على الاستمرار فى حل المسألة ومواصلة العمل.

أسئلة تقويمية وبدايات عبارات Evaluative questions & Starter Sentences:

إن الأسئلة التقويمية هى الأدوات الأساسية للتقييم الذاتى. إنها تتطلب من التلاميذ أن يتوقفوا ويفكروا فيما يعملونه. وهى تشجع أيضا ما بعد المعرفة أو التفكير فى كيف نفكر ونتعلم.

عينة من الأسئلة التقويمية:

* ما أصعب شىء عن الكتابة اليوم؟
* هل توجد طريقة أخرى نستطيع بها أن نحل هذه المشكلة؟
* ما هى المرامى التى حددتها لنفسك فى هذه القطعة؟
* ماذا تعتقد أنه ينبغى عليك أن تعمله فى المرحلة التالية؟
* ما الذى كنت تعمله على نحو مختلف إذا كان فى الإمكان أن تعيد هذا العمل؟
* لماذا اخترت هذا ووضعته فى البورتفوليو؟
* ماذا تعلمت من عمل هذا التعيين؟
* ما الأسئلة الجديدة التى يثيرها هذا النشاط؟



إن المدرسين الذين يريدون تشجيع التقييم الذاتى يستخدمون أسئلة تقويمية بكثرة فى حواراتهم مع التلاميذ كأفراد وفى النقاش الجماعى. وكثير من المدرسين يجعلون هذه الأسئلة محور دفتر اليوميات Journal أو عناصر التعلم Learning log entries وذلك بتحويلها فى حالات كثيرة إلى جمل ناقصة كالجمل التالية:

تعلمت اليوم فى الرياضيات ....

حين أتعثر فى الكتابة وأتوقف، فإنى ....

إن الشىء الذى ما زلت لا أفهمه عن الكهرباء هو.........................

الشىء الذى أفخر بعمله هذا الأسبوع أكثر من أى شىء آخر...........

إستراتيجية حل المسألة التى استخدمتها اليوم.............................

أهدافى بالنسبة لى ككاتب هى......................................

صيغ التقييم وقوائم المراجعة Assessment Forms and Checklists:

إن استمارات التقييم وقوائم المراجعة أدوات نافعة أيضا فى مساعدة التلميذ على تقويم عملهم وتقويم كل منهم لعمل الآخر، وقائمة مراجعة حل المشكلات الآتية قد طورتها وزارة التربية فى British Colombia للتقييم الذاتى فى الرياضيات.

قائمة إستراتيجية حل المشكلة Problem - solving Strategy Inventory:

فكر فى استخدامك للإستراتيجيات حتى تحل مشكلة وضع علامة (√) على ما ينطبق مما يأتى على ممارستك:

١ - ______ أنا لا أفكر فى استخدام إستراتيجيات على الإطلاق.

٢ - ______ لقد طرأت فكرة استخدام إستراتيجيات على عقلى، ولكنى لم أفكر فيها أكثر من ذلك.

٣ - ______ لقد نظرت إلى قائمة إستراتيجيات ولكنى لم أجرب أى واحدة منها.

٤ - ______ نظرت إلى قائمة إستراتيجيات، وانتقيت إستراتيجية جربتها.

٥ - ______ لقد استخدمت إستراتيجية واحدة على الأقل وقد ساعدتنى على الوصول للحل.

٦ - ______ جربت الإستراتيجيات الآتية:



ـــ خمنت ووضعت علامة
ـــ حللت مسألة أبسط.
ـــ أعددت جدولا
ـــ عملت فى المسألة راجعا.
ـــ بحثت عن نمط
ـــ رسمت صورة أو رسما توضيحيا.
ـــ وضعت قائمة منظمة
ـــ كتبت معادلة.
ـــ أخرى.

وكثير من المدرسين يضعون ويطورون استمارات على نحو متضافر مع تلاميذهم. واستمارة التقويم المعروضة هنا وضعها تلاميذ الصف الثالث الابتدائى لتقييم كتابتهم الإقناعية. .ولقد صممت لكى تجمع بين تقييم الذات Self - assessment، وتقييم الأتراب Peer - assessment وتقييم المدرس.

تقييم الأتراب:

تقييم الأتراب غير النظامى أو غير الرسمى يحدث فى كل حجرة دراسية. فالتلاميذ على نحو طبيعى ينظر أحدهم إلى عمل الآخرين، ويلاحظون ما يُقَوَّم ويقرظ من قبل أصدقائهم، وينظرون إلى العينات التى يعرضها المدرسون لكى يحدد ما هو مقبول وما هو مناسب. بل إن بعض التلاميذ قد يخفض جودة عملهم ليطابق معايير الأتراب.

ولقد تم تطوير عدد من الأساليب التى يسرت لتقييم الأتراب أن يصبح جزءا أكثر نظامية من عملية التقييم. وأحد هذه الأساليب أن تتيح للتلاميذ أن ينقد الواحد عمل الآخر رسميا. وأثناء جلسة النقد، يعرض التلاميذ الذين يُقَوَّمُون أعمالهم أثناء القيام بها، ويشرحون ما يحاولون تحقيقه وكيف يفعلون ذلك. وعندئذ يقدم الزملاء تغذية راجعة مفصلة عما يبدو أنه يعمل عمله أو ما يمكن تحسينه.

وثمة أسلوب آخر هو تقويم مهارات عمل الفريق والإسهامات للنشاطات الجمعية. واستمارة تقدير الأتراب التالية قد طورت لتقييم العمل الجمعى فى العلوم؛ والذى يمكن بسهولة أن يكيف ليلائم الموضوعات والمواد الأخرى. وهذه الاستمارة صممت لتساعد كل تلميذ على تحديد نواحى قوته ونواحى ضعفه كعضو فى فريق، بينما يذكر التلاميذ بأن الأفراد يمكن أن يسهموا أنواعا مختلفة من الإسهامات فى جهود الفريق. وفى نفس الوقت، يستطيع المدرسون أن يستخدموا المعلومات التى يوفرها التلاميذ لأغراض تقدير الدرجات وأغراض تقسيم التلاميذ إلى مجموعات:

شكل (٦ - ١)

استمارة تقويم

الكتابة لإقناع (شخص؟): أمى وأبى
المؤلف: فلان الشريك علان

	المؤلف	الشريك	المعلمة
الإقناع:			
إن ما أريد القارئ أن يعمله واضح ألا يصحب أختى إلى المدرسة.	√	√	√
هناك أسباب منطقية قد قدمت نعم!	√	√	√
هناك شاهد أو دليل على أنى أعرف القارئ وتوقعت وأجبت عن المسائل أو الحجج والمجادلات على النحو الذى يسوقة القارئ.	√	√	√
تقاليد:			
تستخدم الفقرات ليعبر كل منها عن فكرة	√	√	√
تتبع فى وضع علامات الترقيم قائمة القواعد (نهاية العبارة، الفاصلات، علامات الملكية).	√		√
استخدام الحروف الكبيرة حيث تكون هناك حاجة لذلك.	√	√	√
وضع دوائر حول الكلمات ذات التهجى الخاطئ (مسودة).	√	√	√
كلمات يتم هجاؤها على نحو صحيح (النسخة الأخيرة).	√	√	√
الخط يرقى لمعايير الكتابة التى سوف يقرأها الآخرون.	√	√	√
عملية الكتابة:			
أخبرت شريكى قبل ما أعرفه عن الشخص الذى علينا إقناعه.	√	√	
لقد جربت إقناعى مع شريكى	√	√	
أخبرت الجماعة التى ستستمع لى ما الذى تصغى إليه.	√	√	
اهتممت بتعليقات المجموعة التى تستمع إلى وأسئلتها.	√		
أصغيت واستجبت كالشخص الذى يراد إقناعه حين قرأ الأطفال الآخرون رسائلهم.	√		
المساعدة فى التنقيح:			
يوضع خط أحمر تحت جملة الغرض. ويوضع خط أزرق تحت العبارات التى تعبر عن السبب.			
ويوضع خط أخضر تحت جمل المشكلة المتوقعة.	√	√	√

شكل (٦ ـ ٢)

استمارة تقدير الأتراب (الدرجات كنسب مئوية)

التلاميذ	أ	ب	جـ	د
الابتكار / الأفكار	٥٠	٢٠	٣٠	صفر
البحث / جمع بيانات	٢٠	١٠	١٠	٦٠
كتابة / طباعة على الآلة / عمل فنى	صفر	١٠	٦٠	٣٠
تنظيم / مقارنة وترتيب	٢٠	صفر	٥٠	٣٠
نسبه الإسهام الكلية	٢٢	١٠	٣٨	٣٠

تعليقات: ساعدنى التلميذ (جـ) مساعدة كبيرة فى هذا المشروع والتلميذ (أ) لديه عدد كبير من الأفكار الجيدة.

دور الأسرة فى التقييم:

إن انفتاح عملية التقييم أتاح فرصا لأسر التلاميذ ولتكون لهم أدوار فيها. وفى الماضى كان ينظر إلى الأسر أساسا على أنها مؤسسات سلبية متلقية لبيانات التقييم. ولقد بدأ هذا التغيير مع دعوة المدارس لأعضاء الأسرة لتندمج فى التقييم باعتبارهم موفرين للمعلومات والتغذية الراجعة وباعتبارهم مشاركين نشطين فى عملية التقييم.

موفرو المعلومات:

لقد اعتادت المدارس تقليديا أن تطلب من أعضاء الأسرة أن يوفروا المعلومات الأساسية عن التلاميذ: العنوان، ورقم التليفون، وولى الأمر، وبيانات صحية، وأسماء الأخوة. غير أن بعض المدارس على أية حال تتعدى هذا بأن تطلب من الأسر توفير معلومات أكثر تفصيلا عن ميول التلميذ واتجاهاته نحو المدرسة، وأساليب التعلم والمشكلات الخاصة، وهلم جرا. ويمكن جمع هذه المعلومات فى اللقاءات أو من الاستبانات.

جمهور عمل التلميذ:

ولقد شكل أعضاء الأسرة دائما جزءا كبيرا من الجمهور فى كونشيرتات المدرسة ومسرحياتها، وأحداثها الرياضية، ولقد بدأ هذا الدور فى التوسع مع زيادة الطلب من الأسر لأن تصبح جزءا من جمهور يتسع ليتتابع عمل التلميذ فى الفنون اللغوية

والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية، والفن. وتشجع بعض المدارس التلاميذ على أن يعرضوا عملهم على جمهور أكبر من خلال النشرات الإخبارية أو الرسائل الإخبارية التى ترسل من المدرسة إلى الأسر.

والمدارس تدعو أعضاء الأسر أيضا لمراجعة وفحص عمل التلميذ على أساس منتظم والتفكير فيه وتأمله. وكثيرا ما يتم هذا بإرسال العمل إلى المنزل فى شكل بورتفوليو وسؤال عضو الأسرة أن يستجيب للمدرسة كتابة. وهذا بالنسبة لكثير من الأسر خبرة تفتح عيونهم. إن مراجعة وفحص البورتفوليو الذى نعرضه فيما يلى قد طورته هاورد Kathryn Howard وهى مدرسة فنون فى برنامج برويل PROPEL فى بيتسيرج، حين وجدت أن تلاميذها احتاجوا أن يعرضوا كتابتهم على جمهور أكبر وبعد قراءة استجابات أعضاء الأسرة لعملهم صدرت عنهم تعليقات مثل «والدىّ يعرفان الآن أنى أقوم بعملى بجد، وأننى أستطيع أحيانا أن أكون مبدعا»، ومثل «إن الشىء الذى أدهشنى أكثر من أى شىء آخر أنهما أحبا عملى».

مساعدون متطوعون فى التقييم:

من التعليقات التى كثيرا ما تسمع عن التقييم الأصيل أنه يتطلب وقتا مكثفا وعملا وجهدا كبيرا ينوء بحمله المدرسون المثقلون. وكذلك فإن بعض المناطق التعليمية تبحث عن طرق لتخفيف عبء الزمن على المدرسين باستخدام متطوعين كجامعى بيانات ومقومين.

وقد نجحت مدرسة ابتدائية بمونتانا فى دمج المتطوعين فى تقييم الفن فى برنامجها. ويقوم المتطوعون مرتين فى السنة بمقابلة كل تلميذ مقابلة شخصية فى الصفوف من الأول حتى الرابع عن إنتاجهم فى الفن وعملهم ويصححون ويقدرون النتائج. ولقد صممت عملية المقابلة وصيغت الأسئلة على يد لجنة من الآباء والمدرسين ومدير المدرسة. ولقد دُرب المتطوعون الذين يقومون بالمقابلة لضمان الاطراد فى تقدير الدرجات. ولقد قال أحد المتطوعين فى تقييم الفن:

«فى الماضى كان يحدد للتلاميذ درجات على أساس قدرتهم فى الرسم. وهذه المراكز الجديدة فى التقييم تقوم معرفة التلميذ بخصائص الفن، ولا يستطيع كل فرد أن يرسم - ولكن كل فرد يستطيع أن يستمتع بالفن. ولقد أحببت ذلك».

إن انفتاح عملية التقييم لا يولد دائما هذا الحماس. ولكن يمكن أن ييسر عبء التقييم الذى يتحمله الآن المدرسون أساسا وذلك بتوظيف وتطويع طاقة التلاميذ وأسرهم

بطرق منتجة. وأهم من ذلك، تشجيع التلاميذ وأسرهم على أن يصبحوا أكثر تضافرا وتعاونا فى التقييم كطريقة قوية فى التواصل مع توقعات المدرسة ومعاييرها. وهذا وحده ينبغى أن يقنع المدرسين والإداريين بأن يشاركوا فى الأقلام الحمراء.

شكل (٦ ـ ٣)

مراجعة الأب وفحصه للبورتفوليو

اسم القارئ: **التاريخ:**
اسم التلميذ:

أرجو أن تقرأ كل شىء فى ملف كتابات طفلك، بما فى ذلك المسودات والتعليق. ولقد رتبت كل قطعة بترتيب من الخلف إلى الأمام، ومن المسودة التقريبية إلى النسخة الأخيرة. وفضلا عن ذلك، فإن كل قطعة تكون مصحوبة بتعليقات كل من التلميذ والمدرس على القطعة وعلى عملية الكتابة، وأخيرا، فإن الملفات تضم أيضا استبانات تحريرية حيث يبين فيها التلاميذ نواحى قوتهم ونواحى ضعفهم ككتاب.

ونحن نعتقد أن أفضل تقييم لكتابة التلميذ تبدأ بالتلاميذ أنفسهم، ولكن ينبغى أن توسع لتضم أكبر جمهور ممكن. ونحن نشجعك على أن تصبح جزءا من الجمهور وحين تنتهى من قراءة الملف الرجاء التحدث إلى أطفالكم عن كتابتهم وفضلا عن ذلك الرجاء أن تخصص دقائق قليلة لتجيب على هذه الأسئلة:

- **أى هذه القطع المكتوبة فى الملف تزودك بأكبر قدر من المعرفة عن كتابة طفلك؟**
- **وما الذى تكشف عنه لك وتخبرك به؟**
- **وما الذى تراه كنواحى قوة فى كتابة طفلك؟**
- **وما الذى ترى أنه فى حاجة إلى أن يركز عليه فى نمو طفلك، وفى تطوره وارتقائه ككاتب؟**
- **ما مقترحاتك التى قد تساعد على نمو الصف ككُتّاب؟**
- **تعليقات أخرى ومقترحات:**

شكرا جزيلا على تخصيص وقتك واستثماره فى كتابة طفلك.

تنفيذ التقييم الأصيل:

حين قررت المدرسة «ل» أن تجرب هذا النوع من التقييم فى الصف الثانى الإعدادى فى مادة العلوم بتأكيدها على الأسئلة المفتوحة النهاية والأسئلة التفسيرية واجهت مشكلات. وكثيرا ما سلمها التلاميذ أوراقا بها أسئلة بغير إجابة أو باستجابات

ناقصة أو عامة ليس لها معنى. ولقد وجدت هذه المدرسة فى معظم الحالات أن هؤلاء التلاميذ يعرفون الإجابة، ولكنهم لا يعرفون كيف يجيبون على السؤال إجابة صحيحة.

ولقد واجهت هذه المدرسة صعوبات مع هذا التقييم الجديد لعدة أسباب. فتعود التلاميذ لسنوات على الإجابة على أسئلة الاختيار من متعدد حال دون قراءتهم الدقيقة المتأنية للأسئلة قبل الإجابة عنها. هذا فضلا عن أن معظم تلاميذها لا يعرفون كيف يستجيبون لموجهات مثل: قارن، ولخص، وعرف، وحلل، وقَوم. وحين استطاع التلاميذ أن يكونوا استجاباتهم، كثيرا ما خلت من معلومات أساسية على أساس مسلّم أن مدرستهم تعرف المادة. وقد استطاعت المدرسة من خلال معالجتها لهذه المشكلات أن يؤدى التقييم الأصيل عمله.

ولقد اكتشفت هذه المدرسة، أن تنفيذ وتطبيق برنامج تقييم جديد قد لا يكون مهمة سهلة مباشرة وكثيرا ما يقتضى التغيير فى ممارسات التقييم تغييرا فيما يدرس وفى طريقة تدريسه. وهذا الفصل ينظر فى بعض هذه الأسئلة أو المسائل أو الاهتمامات التى تمثل جزءا من عملية التغيير.

تحديد المسائل الأساسية:

إن وضع برنامج تقييم جديد عملية تستغرق وقتا وتثير الخلط. ولا يوجد قواعد محددة تلائم التخطيط لتنفيذ التقييم الأصيل، سواء كان ذلك على مستوى الصف أو المدرسة، أو المنطقة التعليمية أو المحافظة. وإذا كان ما تختبره فى التقييم هو ما تحققه، فإن أى تغيير فى التقييم ينبغى أن يؤدى إلى تخطيط معتنى به.

والخطوة الأولى فى عملية التخطيط هذه أن تحدد المسائل الأساسية المتضمنة والمتطلبة فى تنمية خطة تقييم جديدة. وفيما يأتى بعض هذه المسائل مصاغة فى صيغة أسئلة وسوف تبرز مسائل أخرى مع تقدم التخطيط ومع تطبيق أو استخدام تقييمات جديدة، والأسئلة التى تثار عند وضع برنامج تقييم جديد تتراوح ما بين مسائل فلسفية من قبيل: الغرض من التقييم إلى اهتمامات عملية مثل كيف تنظم عملية التخطيط.

عملية التخطيط:

* من الذى ينبغى أن يكون جزءا من عملية التخطيط؟
* كيف ينبغى أن تنظم العملية؟
* ما هى النماذج والمعايير (المستويات) Standard والمحكات التى يمكن تمييزها للمساندة فى ترشيد عملية التخطيط؟

الغرض ونقطة التركيز:

* ما الغرض من وضع برنامج تقييم جديد؟
* من الذى يُقَوِّم ولماذا؟
* ما الأهداف الأساسية والنواتج التى تقيم؟
* أينبغى أن يكون التركيز الأساسى للتقييم تكوينيا أو تجميعيا أم هما معا؟
* أينبغى أن يؤكد التقييم على الكفاءة فى لحظة معينة أم على النمو عبر الزمن أم على كليهما؟
* من الذى سوف يستخدم هذه المعلومات وكيف؟

إستراتيچيات التقييم:

* ما هى إستراتيچيات التقييم التى يغلب أن تحقق أغراض برنامج التقييم الجديد؟
* وهل هذه الإستراتيـچيات عادلة بالنسبة لـلتلاميذ على اختلاف أسـاليبهم فى التعلم وقدراتهم وجنسهم وخلفيتهم الثقافية؟
* كيف ستتكامل إستراتيچيات التقييم الجديدة مع المنهج التعليمى.

مسائل تتعلق بالتقدير ووضع الدرجات:

* كيف سيتم تقدير التقييم أو وضع درجات له؟
* ما الذى يعتبر شاهدا على تحصيل أو تحقيق الأهداف الأساسية وتحقيق النواتج؟
* كيف يمكن الحفاظ على الاتساق فى تقدير الدرجات والموضوعية؟
* هل ستبذل جهود بحيث تصـبح الدرجات قابلة للمقارنة مع الدرجات المناظرة فى مناطق أخرى؟

التحقق من الصدق وكتابة التقارير:

* ما هى إجـراءات التحقق والتدقـيق التى ينبغى تنفـيذها لضمان صـدق وثبات التقييم؟
* كيف ينبغى أن تنظم معلومات التقييم وتقدم فى التقرير؟

تخطيط التغيير وتنفيذه:

يمكن أن يكون تخطيط أى برنامج تقـييم جـديد وتنفيـذه على أى نطاق ـ مهـمة معـقدة وطويلة. وقد يبـدأ التغييـر بعدد قليل من المدرسين الذين يقـررون تجريب أفكار تقييمية جديدة، وقد يكون جزءا من جـهد مدرسة أو منطقة تعليمية فى تجديد ممارسات التقييم.



ومهما يكن مدى اتساع نطاق التغيير أو ضيقه، فإن عملية وضع وتطوير التقييمات الجديدة كثيرا ما تكون تدريجية أكثر من كونها ثورية. ولقد كانت هذه هى حالة إحدى المناطق التعليمية فى كاليفورنيا التى طبقت التقييم بالبورتفوليو فى جميع فصول تدريس اللغة الإنجليزية فى العام الدراسى ١٩٩١ - ١٩٩٢ وأن هذا التغيير تحقق بعد عملية تخطيط وتجريب ميدانى استغرق ثلاث سنوات، وأنه خلال هذه المدة تغير محور التخطيط من وضع تصميم بورتفوليو موحد إلى مدخل إفرادى للبورتفوليو بدرجة أكبر يسيطر عليه المدرس. ويقول أحد المربين المسئولين فى هذا البرنامج «أن كل مرحلة من هذه العملية استغرقت وقتا. ولو أننا سارعنا بتطبيق النموذج الأول الذى توصلنا إليه، لكان من المحتمل عدم استقصاء وفحص الممكنات الأخرى، ولقل احتمال أن تبلغ درجة اندماج المدرسين وحماسهم للبرنامج بحيث يصبح البورتفوليو جزءا له معنى ومغزى فى كل صف دراسى يدرس اللغة الإنجليزية فى هذه المنطقة».

نصائح للقائمين على الإدارة:

إن تخطيط برنامج تقييم جديد وتنفيذه يستغرق وقتا واهتماما وصبرا ومثابرة، وفيما يأتى تُقدَّم مجموعة من النصائح من ذوى خبرة فى إصلاح التقييم.

١ - تجنب إغراء استيراد برنامج تقييم جاهز واستخدامه وتطبيقه دون تشاور مكثف مع المدرسين وما لم يتقبل المدرسون البرنامج الجديد ويساندونه فليس من المحتمل أن ينجح.

٢ - ميز وتخير من المدرسين قيادات ليرأسوا عملية التخطيط وقد يكون هؤلاء القادة هم المدرسين الأوائل، أو مدرسين لهم اهتمام خاص بإصلاح التقويم. وأحد أساليب إثارة هذا الاهتمام تشجيع المدرسين على حضور «ورش عمل» ودروس عن طرق التعليم الجديدة فى المواد الدراسية المختلفة. وحماس المدرسين لتغيير التقييم كثيرا ما ينشأ من إدراك أن الطرق الجديدة فى مادتهم تتطلب أشكالا جديدة من التقويم.

٣ - شجع أكبر قدر ممكن من اندماج المدرس. وتضافره فى كل مرحلة من عملية التخطيط. والتضافر المكثف يزيد الإحساس الصادق بملكية خطة التقييم الجديدة. وبدون هذا الإحساس بالاندماج، قد لا تكون دافعية المدرسين عالية ،وحماسهم لتغيير ممارستهم التقييمية كبيرا.

٤ - التفت إلى العلاقة الحيوية والهامة بين المنهج التعليمى وممارسات التدريس والتقييم حين تخطط برنامج التقييم الجديد وعند تنفيذه. والتغير فى مجال أو جانب

يؤثر لا محالة فى المجالين الآخرين. وينبغى أن تكون مثل هذه التأثيرات نتيجة تصميم وتخطيط واع بدلا من أن تكون مفاجآت غير متوقعة، أو غير مرحب بها.

٥ - شجع على استمرار تضافر المدرس متى بدأ بتنفيذ البرنامج. ويحتاج المدرسون وقتا لمشاركة زملائهم والتعاون معهم ويزداد هذا مع اكتسابهم الخبرة ببرنامج التقييم الجديد.

٦ - توقع أن يكلف برنامج التقييم الجديد تكلفة أكبر من الأشكال التقليدية فى التقييم وخصص له ميزانية وفقا لذلك. فقد يتطلب برنامجك الجديد إنفاقا إضافيا على مكان تحفظ فيه البورتفوليات، وعلى معدات تجهيزك للمهام الأدائية، وعلى آلات نسخ المدرسين. وقد تحتاج أيضا مخصصات مالية لمساندة تدريب المدرسين أثناء الخدمة، ووقتا للتخطيط، وجلسات جماعية لوضع الدرجات والتقديرات.

٧ - تعلم أن تنظر إلى التغيير كعملية وليس كحدث. والناس يحتاجون وقتا ليتكيفوا مع التغيير وبتخطيطك للتنفيذ على مراحل يمكن للهيئة العاملة معك أن تحدث التعديلات الضرورية والتحسينات فى طريقة تنفيذ البرنامج الجديد كما خطط له.

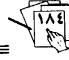
نصائح للمدرسين:

وبالنسبة للمدرسين الذين يخططون لتنفيذ إحدى صيغ التقييم الأصيل فى صفوفهم الدراسية دون مساندة من المنطقة التعليمية أو بمساندتها فيما يأتى نورد بعض النصائح التى قد تعينهم على أن يبدأوا فى استخدامه.

١ - ضع خطتك الشخصية فى التقويم. وينبغى أن تستند هذه الخطة على أهدافك التعليمية وإستراتيجياتك فى التدريس والمعلومات التى تحتاجها. وينبغى أن تقيم وتحدد إستراتيجيات التقييم التى تعتقد أنه يمكن أن تنفذ وتعمل عملها فى صفك، والتى سوف تولد معلومات مناسبة لتحقيق أهدافك والوفاء بحاجاتك.

٢ - أشرك التلاميذ فى خطتك. إن خطتك يغلب أن تنجح إذا تضافر تلاميذك معك فى عملية التقييم. ناقش أهدافك وتوقعاتك بصراحة مع التلاميذ واطلب منهم التعبير عن أفكارهم وتقديم تغذية راجعة.

٣ - ابدأ على نطاق مصغر. وليس عليك أن تنفذ كل خطتك فى التقويم مرة واحدة. ابدأ بفكرة جديدة أو فكرتين، أتح لتلاميذك ولنفسك وقتا لكى تألف هذه الأساليب فى التقييم قبل أن تحدث تغييرات أكثر.



٤ ـ اجعل التقييم جـزءا من روتينك اليومى فى الصف؛ ذلك أن معظم المدرسين يقلقون فيما يتصل بتوفير وقت لاستخدام أساليب التقييم الجديدة فى جدولهم المزدحم. والذين قامـوا بهذا العـمل بنجاح يقـولون أن سر النجـاح يكمن فى تحقـيق تكامل بين التقييم وأنشطة الصف الأخرى بقدر الإمكان.

٥ ـ أعد نظاما لحفظ السجلات سهلا وذا كفـاءة. ومع تغير وسائل التقييم تحتاج أن ترصد وتسـجل بيانات التقـييم وليس مـجرد رصد درجـات وتقديرات. ويدخل فى البدائل المتاحة ملف بطاقات، وقاعدة بيانات حـاسوبية وغيرها. وعند تصميم نظامك، فكر فى أن التلاميذ يمكن أن يساعدوك فى حفظ السجلات.

تقويم النتائج:

متى تم تخطيط برنامج تقييم وتنفيذه، كـيف يمكن أن تقومه. وما هى المعايير أو المستويات التى ينبغى أن نحكم على برامج التقـييم فى ضوئها؟ هل تصلح نفس المعايير لحجرة الدراسة وللمنطقة التعليمية وللمحافظة وعلى مستوى القطر كله؟

محكات تقويم أنظمة تقييم التلميذ:

إن المعايير التربوية التى تحددها ينبغى أن يعرفهـا التلاميذ ويقدرون على أساسها. وينبغى أن تعـرف وتحدد بوضوح قـبل تنمية وتطويـر إجراءات التقيـيم وتمريناته. ولكى يكون تقييم المعلومات صادقا ونافعا، ينبغى أن يستند إلى تعريف متفق عليه لما يتوقع من التلاميذ تعلمه، ومستوى الأداء المتوقع عند مستويات النمو المختلفة.

١ ـ ينبغى أن تتحدد المعايير عن طريق المناقشـة المفتوحة بين خبراء المادة الدراسية والمربين والآباء وصانعى الـسياسة وآخـرين، بما فى ذلك المهتـمون بالعلاقـة بين التعلم المدرسى والحياة خارج المدرسة.

٢ ـ ينبـغى أن يكون الغرض الأولى لأنسـاق التقـييم مـساعـدة المربين، وصناع السياسة على تحسين التـعليم وتحقيق تقدم فى تعلم التلميذ. ويستـخدم التلاميذ والمربون والآباء وصناع السياسة بيانات التقييم ولكن عـلى أنحاء مختلفة، وعلى سبيل المثال يريد المدرسون والتلاميـذ وآباؤهم معلومات وبيانات عن التحصـيل الفردى، بينما يريد صناع السياسة والجمهور المعلومات لأغراض تحـديد المسئوليات والمساءلة. وفى جميع الحالات ينبغى أن يصمم النسق أو النظام لتوفير ليس أعـدادا وتقديرات متدرجة، وإنما معلومات نافعة عن القدرات الخاصة التى نماها التلاميذ وتلك التى لم ينموها.

٣ - ينبغى أن تكون معايير ومستويات التقويم ومهامه وإجراءاته واستخداماته منصفة لجميع التلاميذ، أى أن مهام التقييم وإجراءاته ينبغى أن تكون حساسة للفروق الثقافية والعرقية الطبقية والنوعية أو الجنسية، ولنواحى العجز وأن تكون صادقة والا تعاقب أى جماعات. ولضمان العدالة، ينبغى أن يتاح للتلاميذ فرص متعددة للوفاء بالمستويات والمعايير، وينبغى أن يكونوا قادرين على الوفاء بها بطرق مختلفة.

٤ - ينبغى أن تكون تمارين التقييم ومهامه وتمثيلاته صادقة وملائمة للمستويات والمعايير التى يتوقع من التلاميذ تحقيقها.

«إن نسق التقييم السليم يوفر معلومات عن المدى الكامل للمعرفة والقدرات القيمة والهامة للتلاميذ ليتعلموها وبالتالى تتطلب تنوعا وتباينا فى طرق التقييم».

٥ - ينبغى أن تقدم تقارير نتائج التقييم فى سياق المعلومات الأخرى ذات العلاقة. وينبغى أن تكون المعلومات المتعلقة بأداء التلميذ جزءا من نسق متعدد المؤشرات عن جودة التربية ونوعيتها. وتسمح المؤشرات المتعددة للمربين وصناع السياسة أن يفحصوا العلاقات بين عوامل السياق مثل (نمط المجتمع المحلى، والمكانة الاجتماعية الاقتصادية للتلاميذ والمناخ المدرسى) ، والموارد (مثل تكلفة التلاميذ أو البناء المدرسى، والهيئة التدريسية والمال المتوافر للمواد والمعدات)، والبرامج والعمليات (كالمنهج التعليمى والطرق التعليمية، وحجم الصف والتقسيم إلى مجموعات) والنواتج (مثل أداء التلميذ، ونسب التسرب، والعمالة أو التوظف والتعليم اللاحق).

٦ - ينبغى أن يندمج المدرسون فى تصميم نسق التقييم واستخدامه ولكى يساعد نسق التقييم على تحسين نواتج التعلم، ينبغى أن يفهم المدرسون فهما تاما أغراضه وإجراءاته وأن تستخدم المعايير والمستويات التى قام عليها. وهكذا، ينبغى أن يشارك المدرسون فى تصميم مهام التقييم وتمريناته وفى تطبيقها وتصحيحها أو تقديرها.

٧ - ينبغى أن تكون إجراءات التقييم ونتائجه قابلة للفهم، أى أن تكون معلومات التقييم فى صيغة نافعة لمن يحتاجونها - التلاميذ والمدرسون والآباء والمشرعون، وهيئة العاملين، ومؤسسات ما بعد التعليم الثانوى والجمهور العام.

٨ - ينبغى أن يخضع نظام أو نسق التقييم للمراجعة المستمرة والتحسين، فالأنظمة أو الأنساق الكبيرة المعقدة يندر أن تكون متقنة أو كاملة، بل وحتى الأنساق التى حسن تصميمها ينبغى أن تعدل لكى تتكيف مع الظروف المتغيرة . وينبغى أن توفر خطط نسق التقييم وتيسر القيام بعملية مراجعة مستمرة يشارك فيها جميع المهتمين.

والمنتـدى القـومى لمحكات التـقـيـيم The National forum on Assessment criteria: يمثل اتفاقـا متزايدا على المعاييـر والمستويات التى ينبغى أن يحكم فـى ضوئها على البرامج. ومـا أن جاء منتصف عام ١٩٩٢ إلا وكـانت هذه المعايير قد أخـذت بها وتبنتها أكثـر من ٨٠ من الجماعات والمنظمات المهنية والمدرسيـة والكليات عبر الولايات المتحدة.

أسئلة يكثر طرحها عن التقييم الأصيل:

سرعان ما تثير أية مناقشة عن الطرق الجديدة لتـقويم التلاميذ والمدارس مجموعة من الأسئلة والاهتمامات. وتتركز مـعظم الأسئلة المثارة على التكلفة الاقتصادية والوقت المتضـمن والمتطلب للتغيـير إلى أشكال أكثـر أصالة للتقيـيم. وثمة أسئلة أخـرى يشيع طرحها تتعلق بالموضوعية والثبات والإنصاف، وباستخدام أساليب التقييم الجديدة.

هل يكلف التقييم الأصيل أو الواقعى تكلفة عالية إذا قورن بالاختبارات المقننة؟

والإجابة على السؤال تتوقف على ماهية التكاليف التى نقارن بينها؟ والاختبارات المقننة ذات تكلفة كبـيرة فى تطوير بنود الاختبار، ولكنها نسـبيا غير مكلفة فى تطبـيقها وتصحيحها إذا حسبت على أساس الفرد. والتقييم الأصيل قد يبرهن على أنه أقل تكلفة فى تطويره، ولكنه أكثـر تكلفة بضعفين أو ثلاثة فى تطبـيقه وتصحيـحه. وهذه التكلفة ينبغى أن تنخفض مع تراكم المهام الاختبارية ومع زيادة خبرة المربين وكفاءاتهم فى تقدير التقيـيمات الجديدة. والأمل مـعقود على أن تكلفة الانتـقال إلى التقيـيم الأصيل سوف تتـوازن مع المـكاسب التى تتـحـــقق فى النمـو المهنـى للمـدرس وزيادة حـرفـــيتـه Porofessionalism، وتحسن التعليم، وزيادة مستويات تحصيل التلميذ:

هل تقدير الـتقيـيمات على يد البـشر له نفس الثبات والموثوقـية كتـقدير الآلات للاختبارات المقننة؟

لا يوجد اخـتبار يقدم لنـا نتائج ثابتة ثبـاتا متقنا، بغض النظر عن طريقـة تقدير استـجاباته. وعلى سـبيل المثال فـإن اختبـار الاستـعداد الدراسى SAT له هامش خطأ مقداره ٤٠ نقطة. والمقـومون من البشر على أية حـال قد حكموا بنجاح لفـترات زمنية طويلة المسابقات فى الألعاب الرياضية والموسـيقى والفن. ولقد استخدمت عدة ولايات قراء مدربين لتقدير تقـييمات الكتابة والتعبير وامـتحانات التأهيل المهنى. Professional certifcation exams. ويمكن الحفاظ على الثبات باستخدام قضاة أو حكام متعددين أو بإجراءات تـدريب سليمة، وبمـحكات تقدير واضـحة، وبمراجعـات مسـتمـرة لاتساق التقدير.

هل يمكن أن يتم تقدير التقييمات على يد البشر على نحو موضوعى كتقدير الآلة للاختبارات؟

إن التحيـز مسألة مشـارة فى الاختبار وشركـات الاختبارات تحسن الـتقدير بالآلة كوسيلة لضـمان الحصول على نتائج مـوضوعية. وهذا التأكـد، على أية حال لا يعالج السؤال الذى يتعلق بما إذا كانت الاختبارات نفسها متحررة من التحيز فى تصميمها.

ودعاة التـقييم الأصـيل يجيـبون على سؤال الموضـوعيـة بطريقتين. : **أولا**، إنهم يطورون التقييمـات المتاحة ويتيحون لأى فرد مهتم بالتحـيز أن يفحصها. **ثانيا**، يذهبون إلى أن التحيز فى الحكم يمكن إنقاصه بتقـدير عمل الطالب تقديرا أعمى أى دون معرفة اسمه، وبتدريب المقـومين على استخدام قواعد التـقدير المتدرجة rubrics، وباستخدام التقدير الجماعى لتحـسين موضوعية التقدير والتصحيح وبفحص عـملية التقدير للتحقق من الموضوعية.

هل التقييم الأصيل عادل ومنصف لجميع التلاميذ؟

إن الإنصاف مسألة أخـرى خداعة فى التقييم. ويذهب دعاة التـقييم الأصيل إلى أن التقييمات الجديدة تعـالج قضية الإنصاف بطريقتين: **الأولى**: يعرف الطلاب مسبقا ما الذى سوف يطلب منهم عمله وكـيف سيحكم عليهم. وهذا أكثـر انصافا للطلاب عن تقديرهم على أسـاس اختبار غيـر معروف لهم. **ثانيا**: مرونة التقييـمات الجديدة تحسن الإنصاف لأنها تتيح للمدرسين أن يراعوا الفروق الفردية فى معدل العمل، وفى الميول، وأسلوب التعلم والكفاءة اللغوية.

هل يحصل الـطلاب من خلفيات مـتباينـة على تقديرات أعلى فى مهـام التقـييم الأصيل عما يحصلون عليه فى الاختبارات المقننة؟

لقد تبنى كثيـر من المدرسين التقييم الأصيل معتقديـن أنه سوف يسفر عن صورة أكثر دقة عن الاختبـارات المقننة لما يعرفه طلابهم وما يستطيعـون عمله. وبينما قد يكون هذا صحيحا، إلا أنه لا يعنى أن تقديرات الاختـبار لجميع الطلاب سوف ترتفع ارتفاعا كبيرا فى وقت قريب.

وتقترح دراسة قام بها مركز البحوث فى التقويم والمعايير واختبار الطالب Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST) أن فـجوة الأداء بـين أكـثـر طـلابنا ثـراء فى الخـلفـيـة الـثـقافـيـة most - advantaged students وأقلـهم أكبر فى المهام المفتوحة النهاية عنها فى اختبارات الاختيار من متعدد



المقننة. والسبب كما يقول مركز البحوث (CRESST) أن الأطفال المحرومين ثقافيا ينفقون وقتا أطول فى التدريب على المهارات الأساسية عن تعرضهم للأفكار الخصبة وأنشطة المشكلات. وواضح أن تغيير التقييم بذاته لا يستطيع أن يسد هذه الفجوة فى الأداء.

ما الصعوبات الخاصة التى يواجهها الطلاب حين يتحولون إلى التقييم الأصيل؟

لقد توصل كثير من المدرسين إلى أن الطلاب لا يؤدون أداء يرتقى للتوقعات حين يواجهون لأول مرة تقييمات مفتوحة النهاية تتطلب تفكيرا ذا مستوى رفيع. ويبدو أن السبب الرئيسى هو أن الطلاب لديهم خبرة باختبارات الاختيار من متعدد ولم يتعلموا كيف يستجيبون لأسئلة تطلب منهم أن يقارنوا ويشرحوا ويقوموا ويتنبأوا. والدرس الذى تعلمه هؤلاء المدرسون من خيبة الأمل المبكرة التى خبروها مع التقييم الأصيل هو: أن الأشكال الجديدة فى التقييم ينبغى أن تنفذ بدون تقويم كفاءة الطلاب أولا فى معالجة أنواع الأسئلة والمشكلات، والمهام التى سوف تستخدم ثم يستخدمون عندئذ النتائج لملء أى فجوات جديدة.

ما مدى إجادة الطلاب الذين نشأوا وخبروا التقييم الأصيل للأداء مقارنة بالذين خبروا الاختبارات المقننة؟

إن التقييمات الجديدة لم تمارس فترة تكفى للإجابة على هذا السؤال بدرجة من الثقة والتأكد. وبصفة عامة فإن الطلاب الذين يؤدون أداء جيدا على مهام التقييم الأصيل يحصلون أيضا على تقديرات جيدة والعكس بالعكس.

وهذا الاهتمام قد يتضاءل بمضى الوقت مع تغير الاختبارات المقننة لتعكس المداخل الجديدة فى التقييم. ومثل هذا التغير قد حدث فعلا فى تقييم الكتابة. ففى أوائل الثمانينيات اعتمدت معظم الولايات على اختبارات الاختيار من متعدد المقننة لتقييم مهارات الكتابة. واليوم تستخدم كثير من الولايات اختبارات أداء مقننة لتقييم المهارات الكتابية على نطاق واسع.

هل التقييم الأصيل للمهام يركز تركيزا مبالغا فيه على العملية والمهارات على حساب معرفة المحتوى.

فى تقييم المهمة التى حسن تصميمها، تكون المهارات والمحتوى لا انفصال بينهما. ويمكن أن يندمجا فى نسيج المهمة بطريقتين: **أولا:** يمكن تصميم المهمة ذاتها بحيث تركز على مسائل فريدة وخاصة بمجال محتوى معين. **ثانيا:** أن المحكات التى تتناول أهداف المحتوى يمكن أن تكون جزءا من القواعد المتدرجة للتقدير scoring rubric.

هل التقييمات الجديدة أكثر استغراقا واستهلاكا لوقت المدرسين عن الاختبارات المقننة؟

كثيرا ما تستغرق مهام التقييم الأصيل وقتا أطول فى تطبيقها وتقديرها عن الاختبارات المقننة. وإذا أحسن تصميم المهام، على أية حال، فإن الوقت الذى يقضيه الطلاب ينبغى أن يكون من الناحية العملية غير قابل للتمييز عن الوقت المنفق على أنشطة تعلم لها قيمتها. ويمكن إنقاص عبء الزمن بانتقاء ما يقدر، وباستخدام أكثر لتقييم الأتراب وللتقييم الذاتى، وبتحقيق التكامل بين التقييم وروتين حجرة الدراسة، وبأن يجعل الطلاب يقومون بأكبر قدر ممكن من حفظ السجلات والتسجيل.

كيف يستطيع المدرسون أن يديروا حجرتهم الدراسية، بينما يستخدمون الوقت لتقييم تلميذ واحد أو عدد قليل من التلاميذ؟

إن إدارة حجرة الدراسة موضع اهتمام معظم المدرسين حين يبدأون فى استخدام أساليب تقييم تشتت الانتباه عن الصف كله. ومن الطرق لتقليل المشكلات إلى حدها الأدنى توفير أنشطة تستغرق وتدمج بقية تلاميذ الصف، بينما يلاحظ المدرس أو يقابل شخصيا تلاميذ انتقاهم لذلك. والمدخل الآخر هو أن يقتصر التقييم الفردى على الأوقات التى يتوافر فيها مساعدون أو متطوعون يساعدون فى مراقبة الفصل.

ما أثر التقييم الأصيل على تغيير التعليم؟

لم يستمر التقييم الأصيل فترة تكفى للإجابة على هذا السؤال بقدر كاف من التأكيد والثقة، غير أنه يتوافر لدينا شواهد مرجحة من كاليفورنيا تدل على أن تغيير التقييم يمكن أن يغير التعليم.

فخلال الثمانينيات من القرن العشرين منعت كاليفورنيا اختبارات الاختيار من متعدد لقياس مهارات الكتابة مفضلة تقييمات تتطلب من التلاميذ أن يكتبوا موضوعات من جنس أدبى معين. وحين سئل المدرسون عن أثر مدخل التقييم الجديد، قرر ٩٤٪ من الذين سئلوا أنهم كلفوا الطلاب بمهام كتابية أكثر تنوعا بكثير عما كان يحدث فى الماضى، بينما قال ٧٨٪ أنهم جعلوا الطلاب يقومون بقدر من الكتابة أكبر بكثير منه قبل التغيير.

مراجع الباب الأول



أولا: المراجع العربية:

- جابر عـبد الحميـد جابر (١٩٩٩) سيكولوجيـة التعلم ونظريات التعليم. دار النهـضة العربية، القاهرة.
- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٨) التعلم وتكنولوجيـا التعليم الطبعة الثالثة. دار النهضة العربية. القاهرة.
- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٢) مهارات طالب الجامعة. دار النهضة العربية، القاهرة.
- جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٣) التقويم التربوى والقياس النفسى. دار النهضة العربية، القاهرة.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Airasion, P. W. (1994): **Classroom Assessment** (2 Nd Ed.). New York: Mc Graw - Hill.
- Arter, J. A., & Spandel, V. (1992). Using Portfolios of Student Work In Instruction And Assessment, **Educational Measurement: Issuess And Practice**, (1). 36 - 44.
- Backer, E. L. (1994). Learning - Based Assessments Of History Understanding. **Educational Psychologist**, 29, 97 - 106.
- Baxter, G. P., Elder, A. D., & Glaser, R. (1996). Knowledge - Based - Cognition And Performance Assessment In The Science Classroom . **Educational Psychologist**, 31, 133 - 140.
- Carey, L. M. (1994) **Measuring And Evaluating School Learning** (2 Nd Ed.) Needham Heights. M A: Allyn & Bacon.
- Clifford, M. M. (1990). Students Need Challenge, Not Easy Success. **Educational Leadership**, 48 (1), 22 - 26.

- Evans, E. D., & Craig, D. (1990) Teacher And Student Perceptions And Academic Cheating In Middle And Senior High School. **Journal Of Educational Researchs** 84 (1), 44 - 52.

- Frisbie, D. A., & Waltman, K. K. (1992) Developing A Presonal - Grading Plan. **Educational Measurement: Issues And Practices**, 11, 35 - 42. Reprinted In K. M, Cauley, F - Linder & J. H. McMillan (Eds.,), 1994. **Educational Psychology** 94/ 95 Guilford, Ct: Dushkin.

- Gaines, M. L. & Davis, M (1990, April). **Accuracy Of Teacher Prediction Of Elemenatry Student Achivement.** Paper Presented At The Annual Meeting Of The AERA, Boston, Ma.

- Gronlund, M. E. (1995). **How To Write And Use Instructional Objectives** (5th Ed.) Upper Saddle River, NJ: Merrill / Prentice Hall.

- Gronlund, N. E. (1993). **How To Make Achievement Tests And Assessments** (5 Th Ed.). Needham Heights MA : Allyn & Bacon.

- Gronlund, N. E., & Linn, R. L. (1990). **Measurment And Evaluation In Teaching** (6th Ed.) New York: MacMillan.

- Hart, Diane (1994), **Authentic Assessment: A Handbook For Educators**, Addison - Wesley Publishing Comany, New York.

- Kirkland, M. C. (1971). The Effect Of Tests On Students And Schools. **Review Of Educational Research**, 41, 303 - 350.

- Koretz, D., Stecher, B., Klein, S., & McCaffrey, D (1994), The Vermont Portfolio Assessment Program: Findings And Implications. **Educational Measurment: Issues And Practices**, B (3), 5 - 16.

- Linn, R. L. (1994). Performance Assessment: Policy Promises And Technical Measurement Standards. **Educational Researcher**, 23 (9), 4



- 14.

- Mctighe, J. (1996) What Happens Between Assessments? **Educational Leadership**, January., ASCD.

- Messick, S. (1994). The Interplay Of Evidence And Consequences In The Validation Of Performance Assessment. **Educational Researcher**, 23 (2), 13 - 23.

- Ormrod, J. E. (1998). **Educational Psychology** (2 Nd Ed.), Printice - Hall, Tnc. Upper Saddle River, N. J.

- Pang, V. O. (1995), Asian Pacific American Students: A diverse And Complex Population. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.) **Hand Book Of Research On Multicultural Education**. New York: Mac Millan.

- Poole, D. (1994). Routine Testing Practices And The Linguistic Construction Of Knowledge. **Cognition And Instruction**, 12, 125 - 150.

- Popham, W. J. (1995). **Classroom Assessment: What Teachers Need To Know**. Needham Heights, Ma: Allyn & Bacon.

- Popham, W. J. (1990). **Modern Educational Measurement: A practitioner's Prespective** (2nd Ed.) Upper Saddle River N J: Prentice Hall.

- Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (1994) **Making Choices For Multicultural Education: Five Approaches To Race, Class, And Grender** (2 Nd Ed.) New York: Merill / Macmillan.

- Spaulding, C. L. (1992). **Motivation In The Classroom**. New York: McGraw - Hill.



- Stiggins. R. J. (1994). **Student - Centered Classroom Assessment.** Upper Saddle River. NJ: Merrill Prentice Hall.
- Stiggins. R. J.. & Conklin. N. F. (1992) **In Teachers' Hands: Investigating The Practices Of Classroom Assessment.** Albany: Suny Press.
- Sti Pek, D. J. (1993) **Motivation To Learn: From Theory To Practice (2 Nd Ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.**
- Swanson, D. B. Norman, G. R., & Linn, R. L. (1995). Performance - Based Assessment: Lessons From The Health Professions. **Educational Researcher**, 24 (S), 5 - 11, 35.
- Valencia, S. W., Hiebert, E. H., & Afflerbach, P.P. (1994). Realizing The Possibilities Of Authentic Assessment: Current Trends And Future Issues. In S. W. Valencia. E. H. Hiebert & P. P. Afflerbach (Eds). **Authentic Reading Assessment: Practices And Possibilities.** New York, D. E: International Reading Association.
- Wiggins, G. (1992) Creating Tests Worth Taking **Educational Leadership**, 49 (8), 26 - 33.
- Wlodkowski. R. J (1978). **Motivation And Teaching: A practical Guide**. Washington. D. C. National Education Association.



الباب الثانى

تجارب جديدة فى التقييم

الفصل السابع:

البورتفوليو وعمل التلميذ وممارسة المدرس (*)
مدرسة ابتدائية تجدد فى التقييم

تستطيع بعد دراستك لهذا الفصل أن:

- تكتب ثبتا بالأنشطة الجوهرية التى تكفل تغيير وتطوير المدرسة.

• تحدد أهداف المنطقة التعليمية لتحقيق التغيير.

• تحدد أهمية وفائدة الاستعانة بهيئات وخبراء من الخارج لتيسير تطوير التعليم والتقييم.

• تشرح التوجهات الأساسية التى تجعل استخدام البورتفوليو أداة فعالة لتحسين التعليم وتيسير نمو التلميذ.

• تبرز أهمية عملية التفكير والتأمل الذى يقوم به التلميذ بالنسبة لعمله وكيف ينمى المدرسون هذه المهارة وكيف يتم إجراؤها.

• تعدد مزايا البورتفوليو.

• تشرح عوامل نجاح المشروع.



(*) تعريب الفصل السابع من المرجع الأول.

فى كورتن نيويورك Corton وعبر الولايات المتحـدة تعرض على لوحات عينات من عـمل التلميـذ وتعليقـات المدرسين عليهـا من قبـيل «ممتاز ٩٨٪» حـافظ على هذا المستـوى الجيد من العمل! . . وقـد يرسم المدرسون وجوها مـبتسمـة كطريقة من طرق تقديم تغذية راجعة للتلاميـذ على تقدمهم فى العمل المدرسى. وبسبب هذه التقويمات، قد يتساءل كـثير من المدرسين عن الحاجة لكتاب عن عمل الـتلميذ وتعلم المدرس. وقد يجادلون، ألم تقـدر أوراق التلاميـذ دائما واختبـاراتهم؟ ألا يدل هذا على الموقع الذى يوجد فيه التلامـيذ فى مسار تعلمهم، والمواضع التى يحتاجون فـيها إلى تعليم إضافى - ثم من أين لنا الوقت للتقييم التفصيلى الواقعى فى المنهج التعليمى المزدحم؟

إن ما قام به المدرسون فى هذه المدرسة الابتدائيـة بكورتن قد تخطى مجرد تقدير أوراق التلميـذ إلى فحص عملهم. ولقـد قاموا بذلك ليـحققوا ثلاثة أهداف للمـدرسة وللمنطقة التعليمية وهى:

١ ـ للتغلب على عزلة الممارسة بحجرة الدراسة وخلق مجتمع متضافر متأمل.

٢ ـ لترسيخ معايير جماعية سوف تدلل وتبرهن على كفاءة التلاميذ.

٣ ـ لتحسين التعليم.

وهذا الفصل يحكى قـصة التغير الذى طرأ على المدرسـة خلال أربع سنوات من منظور ناظر المدرسة ومراقب المنطقة التـعليمية district superintedent، وهو يتضمن آراء المدرسين، وحكمة الخـبراء من الخارج وعـمل الأطفال. وبينما يركـز على المدرسة الابتدائية، إلا أنه فى الحقـيقة والواقع يمثل قصة لم تتم فصولـها عن كيف بدأت منطقة تعليمية بكاملها توجه برامجها حول عمل التلميذ وتحصيله (الشكل ٧ ـ ١).

أهداف المنطقة التعليمية لتحقيق التغيير:

فى عام ١٩٩٢ ـ ١٩٩٣ قـرر مجلس التربيـة فى كورتن ومراقب التـعليم الجديد وضع أنظمة تتـيح للمنطقة أن تعـمل على التحـسين والتطوير المستمـر. وبدلا من تبنى أهداف مؤقـتة، على سبـيل المثال الاهتمام بـالثقافات المتـعددة multiculturalism لمدة سنة، والتكنولوجيا فى السنة التالية قررت الإدارة المركزية أن تخلق وتوفر مناخا يستطيع فيه أعضـاء هيئة التدريس ومجلس التربية والمجـتمع المحلى أن يقيموا على نحو مـستمر البرنـامج التربوى وأن يطوروه. وعلى الرغم من تقـديرات الاختـبارات التى يجـمعـها المدرسون على نحو منتظم، لا توجـد سجلات تبين على وجه التحديد مـا الذى يتعلمه التلاميذ فعلا.

شكل (٧ ـ ١)

الأنشطة المفتاحية لتغيير المدرسة	
السنة الأولى: * جماعة تركز على المجتمع المحلى. * جناح من الروضة إلى الصف الثانى. * رسم خريطة للمنهج التعليمى. * تطوير تقييمات بديلة. * مشروع بيت الحلوى. * لقاءات شهرية على مستوى الصف.	- Community Focus Groups. - K - 2 Wing. - Curriculum Mapping. - Development Of Alternative Assessments. - Candy House Project. - Monthly Grade - Level Meeting.
السنة الثانية: * رسالة المنطقة وبيان عن الرؤية والبصيرة. * مستشار. * تحليل تقديرات القراءة. * الناظر والمدرس يشاركان فى مشروع المعايير الجديدة.	- District Mission And Vision Statments. - Consultant Bena Kallick. - Analysis Of Reading Scores. - Principal And Teacher Participate in New Standards Project.
السنة الثالثة: * مشاركة المدرسة الابتدائية والمتوسطة والثانوية فى مشروع المعايير الجديدة. * مشروع البورتفوليو (جميع مدرسى الصف الرابع ومدرس من الصف الثانى والتلاميذ فى جميع الفصول الأخرى. * دفاتر يوميات المدرسين ومجلاتهم. * تشكيل لجنة التقييم.	- Elementary, Middle, High School Participation in NSP. - Portfolio Project (All 4th Grade Teachers, One 2nd, grade teacher, Students in all other classes) - Teachers' Journals - Establishment Of Assessment Committee
السنة الرابعة: تطوير البورتفوليو الرقمى على مستوى المنطقة.	- Districtwide Development Of Digital Portfolios.
* بورتفوليات ابتدائية لجميع التلاميذ فى جميع فصول ٣٦ مدرسا يسجلون يوميات فى دفاترهم، ومجلاتهم	- Elementary Pootfolio For All Students In all classess Of 36 Teachers Keep Journals.

وكخطوة أولى لخلق منطقة تعليمية تتسم بالتأمل الذاتى والتفكير قام مراقب التعليم بعقد سلسلة من اللقاءات والاجتماعات فى المجتمع المحلى أدت إلى بلورة رؤية وبيان عن رسالة التعليم فى المنطقة التعليمية. وهذه المنطقة تخدم ١٢٠٠ تلميذ فى مدرسة ابتدائية ومتوسطة وثانوية. وإشراك المجتمع المحلى ضمن أن تعكس هذه الصياغات قيم المجتمع المحلى. ولقد نشرت هذه فى الجريدة المحلية وفى تقويم أرسلته المنطقة إلى جميع السكان مما ساعد على الإعلان عن هذه الأهداف.

وثمة أولوية أخرى بالنسبة لجميع المدارس وهى كسر حاجز العزلة التقليدى بين حجرات الدراسة وهذه العزلة أدت إلى وجود مدارس يندر أن يشارك المدرسون فيها بعضهم بعضا فى الممارسات التدريسية. ولقد طورت المدارس ممارسات تضمنت وتطلبت فرص تعلم أكثر تواترا متمركزة حول التلميذ وكذلك طرق تقييم أكثر تباينا. وعلى سبيل المثال فى المدرسة الثانوية يقوم الطلاب الذين يدرسون برنامج الإنسانيات فى الصف العاشر بعرض عملهم على لجنة من المدرسين والطلاب وأعضاء من المجتمع المحلى. وفى المدرسة المتوسطة أعد طلاب الصف الثامن بورتفوليات رقمية على الكومبيوتر digital portfolios كشاهد ودليل على استعدادهم للانتقال إلى المدرسة الثانوية.

وقد بدأ المدرسون يعملون معا على أساس منتظم، وتحقق تكامل التكنولوجيا مع الممارسة فى حجرة الدراسة، وأعد المدرسون وطوروا مقررات دراسية متعددة التخصصاتInterdisciplinary كخطوات نحو خلق نظام يشترك فيه الطلاب والمدرسون على نحو معلن فى العمل وفقا له. وبالرغم من هذه المبادرات شعر القائمون على الإدارة بضغط شديد عند محاولتهم الإجابة عن سؤال طرحه أحد أعضاء مجلس التربية: هل أدت جميع الجهود والمبادرات إلى تحسن تحصيل الطالب؟ وبينما اعتقد كثيرون أن خلق مجتمع تعلم a learning community كان ضروريا لإصلاح المدرسة، فإن تحسن تعلم التلميذ وليس زيادة قوة الزمالة collegiality كان السبب وراء التغير الرئيسى. ولكى يمكن الإجابة على سؤال هذا العضو الذى يتعلق بتحصيل الطالب، كان على المدارس أن تتحرك وتتعدى الشواهد القصصية السردية anecdotal التى تتعلق باندماج أعظم للتلاميذ فى عملية التعلم إلى طريقة نسقية لبيان تحصيل الطالب توفر معلومات أفضل عن تقديرات الاختبار المقنن وبعيدا عن تعليقات المدرس الذاتية غير المحددة من قبيل «عمل عظيم».

وفى عام ١٩٩٤ ـ ١٩٩٥ قررت المنطقة التعليمية أن تلقى نظرة أكثر تركيزا على تحصيل التلميذ. ولقد ساعد مراقب التعليم ناظر كل مدرسة على فحص عمل مدارسهم



وتنمية المبادرات التى سوف تكشف عن بيانات عن تحصيل التلميذ فى ضوء الممارسات التعليمية المتغيرة، ولقد أفاد المراقب من موارد واستبصارات اكتسبتها المنطقة التعليمية من مشاركتها فى مشروعين:

Coalition Of Essential Schools And The New Compact For Learning:

ولكى تتم المحافظة على التركيز المتبلور شجع المراقب النظار على أن يفحصوا مبادرة واحدة فحسب، فقرر ناظر المدرسة الثانوية أن يفحص برنامجا تجريبيا a pilot program حيث وزع طلاب الصف الحادى عشر لدراسة مقرر فى اللغة الإنجليزية عند المستوى الإعدادى للكلية. وكان فى استطاعة الطلاب أن يختاروا حصصا اختيارا ذاتيا للحصول على مساعدة إضافية فيها إذا احتاجوا ذلك، أو يختاروا أنشطة إثرائية يمكن أن تسفر عن حصولهم على تقديرات تفوق وامتياز honors credit ISO فى ساعات مكتسبة.

وقد اختار ناظر المدرسة المتوسطة بالتضافر مع المدرسين أن يفحص منهج العلوم على أساس نظرة نحو خلق التماسك داخل المدرسة والترابط المنطقى مع المناهج المدرسية فى المدرسة الابتدائية وفى المدارس الثانوية.

وفى مدرسة كارى تومكنز الابتدائية ركز الناظر على تطوير بورتفوليات بغية تحقيق هدفين:

(١) أن يستخدم عمل التلميذ كوسيلة لخلق مستوى صفى وتدريجى لتحقيق اتفاق المدرسة كلها على معايير العمل.

(٢) أن يستخدم تقييم عمل التلميذ الفعلى ـ فى هذه الحالة الكتابة Writting ـ لتنوير الممارسة التعليمية.

إعداد المسرح فى مدرسة كارى تومكنز:

اندمج ناظر المدرسة وهيئة التدريس والعاملون بالمدرسة فى عدد من المبادرات هيأتهم لتطوير البورتفوليات. وحين أصبحت لورين كامبل L . Campbell ناظرة المدرسة فى نوفمبر ١٩٩٢، كانت المدرسة الابتدائية مهيأة على نحو جيد للتغيير. ولقد لاحظت فى وقت مبكر من عملها أن تقديرات التلاميذ فى التحصيل وعلى الاختبارات كانت فى المتوسط عالية، وأن التعليم كان ينقصه الاطراد من حجرة دراسية إلى أخرى، وكذلك الاتساق المنطقى والتماسك من صف إلى صف. ولقد أدركت أن المدرسين مستعدون للتفكير فى نظامهم فى التقييم ولتغييره. وكان استعدادهم جزئيا ناتجا عن العمل مع مستشار خارجى ساعد المدرسين فى صقل وتطوير الممارسات التعليمية المناسبة.



ولقد نقل المدرسون حجراتهم الدراسية لتـؤلف جناحا خاصا بالتلاميذ من رياض الأطفال إلى الصف الثانى K - 2 لكى ييسـروا التضافر ولينموه، وبـالإضافة إلى ذلك اندمج المدرسـون فى عملـية «تنظيم للمنـهج التعليـمى Mapping the Curriculum» والذى تطلب منهم أن يفحصوا ما يدرسونه عند مستوى صفى معين، ويحددوا ملاءمته، ويحدثوا التـغيرات المناسـبة. ولقد أثار المدرسـون أسئلة مثـل: لماذا تدرس الكسور فى الصف الثانى والرابع؟ ما الموضع الملائم لتدريس الكهرباء فى المنهج؟

ولقد كانت معالجة هذه الأسئلة التى تتعلق بالمنهج على مستوى المدرسة كلها شيئا جديدا بالنسـبة لمدرسى هذه المدرسـة؛ لأن المناقشات والحـوارات أدت إلى تعديلات فى المنهج، وبدأ المدرسون فى تطوير تقـييمات تبـرهن وتظهر ما عـرفه التلاميذ ومـا كانوا قادرين على عـمله فى نهاية وحـدة دراسية معـينة. وحلت المهام القـائمة على الأداء، وقوائم مراجعـة الإتقان محل اختبارات الاخـتيار من متعدد، وملء الفـراغات أو أسئلة التكملة. وفى فحص ما كان يدرس، ركزت هيـئة المدرسين على ثلاثة أسئلة: هل نثمن ونقدر ونقيم ما ندرس؟ وهل ندرس بطرق تضمن أن جميع التـلاميذ يستطيعون النجاح فى التعلم؟ وهل التـقييم يقـوّم على نحو ملائم فعـال تعلم التلميذ؟ إن هذا الجـهد فى تحـديد الممارسـات المناسبـة نمائيا أتاحت للـناظرة أن تبدأ فى دمج المدرسين فى فـحص ممارساتهم، وهى خطوة هامـة فى خلق وتكوين ثقافـة متأملة مفـكرة ـ ولكنها لم تكن الخطوة الأخيرة على أية حال.

بيوت الحلوى ومشاهدة الأطفال Condy Houses and "Kid - Watching":

لقد حث مـراقب التعليم ناظرة المدرسة أثناء سنتـها الأولى على أن تتيح فـرصة خاصة للمدرسين لكى يعملوا معا فى المستويات الصـفية الواحدة وبين المستويات الصفية كطريقة لكسر حواجـز العزلة فى عملهم، ولكى يروا قيمة التضافـر. ولقد كان مشروع بيت الحلوى مبادرة مبكرة دمجت جميع مدرسى رياض الأطفال والصف الأول الابتدائى والصف الثاني الابتدائى فى تصميم وحدة رياضيات ملائمة نمائيا وتضم تقييمات جديدة وتعتمد على الأداء. وأثناء المشروع، اندمج المدرسون أيضا فى ملاحظة الأطفال وسجلوا مـا لاحظوه عليـهم وهم يعـملون، وقد تـضمن هذا وضع خـطط العمل وبـرامجـه، والتقـدير، والعد، ومعرفـة قيم النقود. ولقـد سجل المدرسون ملاحظات عن مـهارات التلاميذ فى الرياضيات وهم يخططون ويقـدرونَ مقدار الحلوى الضرورية لتغطية سطوح العرض والمساحات المتوافرة، وهم يقررون كمـية الحلوى التى يحتاجون شراءها، وتحديد



مقـدار تكلفتها أو ثمنـها من النقود. ولقد انتـهى المشروع إلى إنشاء بيـوت فردية والتى ظهرت فى الاحتفال بعطلة الشتاء.

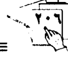
وبينما لا توجد علاقة مباشرة بين المـشروع والبورتفوليات، إلا أنه أسفر عن عدة فوائد: شارك المدرسون فى أمثلة فعلية من عمل التلميذ مع الآباء، وزودت مشاهدة هذه الأطفـال المدرسين بمعلومات قـيمـة عن عمليـة تعلم التلميـذ، وجمع المدرسـون نوادر وشواهد من الوقائع على تعلم مهارات رياضيات معينة ونوعية.

ولقد سر المدرسـون والآباء بمقدار الرياضيات الذى تعلمه التلامـيذ فى المشروع، وفى الممارسة الملمـوسة للوحدة Hands - on unit ولقد دهش المدرسون إزاء مـقدار ما تعلموه عن تلاميذهم من خلال مشـاهدتهم، ولقد مكن المشروع المدرسين من التسجيل الدقيق لطرق التـلاميذ فى العمل بمفـردهم وفى جماعات وفى أزواج، وبالإضـافة إلى ذلك، طور المدرسـون تضافريا قـوائم مراجـعة لتـساعدهم عـلى التركيـز على تدريس مهارات رياضيات معينة وتقييم تحصيل أفراد التلاميذ للرياضيات خلال المشروع.

ولقد هيأ مشـروع بيت الحلوى هيئة العاملين والمدرسين ليعملوا مـتضافرين، وأن ينظروا على نحـو أعمق فى عمل التلمـيذ، وأن يشـركوا الآخرين عن رغـبة وإرادة فى عمل التلميذ، والمشروع الذى صمم ابتداء لكى يكون ملائما تمائيا فتح الباب للتفكير فى التعليم وتأمله وذلك من خلال فحص عمل التلميذ.

ولقد بدأ المدرسون فى الاندماج فى مناقشة الطـرق التى يقيم بها التلاميذ والطرق التى يشارك المدرسـون بها الآباء والزملاء، وفـائدة ملاحظة الطفل ومراقـبته فى تقـييم الطفل ككل. وهذه الحـوارات والنقاشـات بدأت أثناء اللقاءات الـشهريـة على مسـتوى الصف. وبمسـاعـدة - أسئلة تـعمق - الناظـرة، بدأ المدرسون يتـكلمون بصـراحـة عن التقـييمات الجـديدة التى يجربون اسـتخدامهـا. وفى بعض الحالات بدأ المدرسون عـبر المستويات الصفيـة المختلفة يضعون ويطورون تقييمـات تلائم كل مستوى صفى، بما فى ذلك تقييـم الرياضيات، بقصد أن تحل مـحل جزء من اختبـار ستانفورد فى التـحصيل Stanford Achievement Test, وسـجلات القـراءة Reading Records، يسـجل المدرسون فيـها مهارات التلميـذ فى فك رموز الكلمات decoding واستخـدام أمارات خادعة فى التوصل إلى معانى الكلمات.

وعلى الرغم من الفـوائد الكثـيرة لمشـروع بيت الحلوى والحلويات والنقـاش بين الزملاء للتدريس والتعلم، والمزيد من النقاش عن عمل التلميذ الفعلى، إلا أن المدرسين لم يبد أنهم يستخـدمون هذه الجوانب فى العمل المستمر فى حجـرات الدراسة ويفيدون منها على نحو ملحوظ.



وقد اجتمع المسئولون عن الإدارة مع مستشار لكى يحددوا الخطوات التالية فى عملية التطوير لإدراكهم أن المدرسين يحتاجون مساعدة لتحقيق هدف استخدام تقييمات التلميذ للتأثير فى التعليم والتدريس. وكما كشف مشروع بيت الحلوى عن وجود عدم اتساق بين المدرسين فى مداخلهم فى تعليم الرياضيات، كشفت تقديرات القراءة عن أن المدرسة كانت ومازالت تتجاهل نواحى الضعف فى جوانب معينة من البرنامج التعليمى. وهذه التقديرات كشفت عن وجود فجوات فى مهارات التلاميذ الأساسية فى القراءة، ليس ذلك فحسب بل رجحت أن المدرسة لم تشترك فى مدخل مشترك فى تدريس القراءة والكتابة.

ومن الطرق لمواجهة هذه الثغرات أو الفجوات، ولجمع أعضاء الهيئة التدريسية معا حول مسائل القراءة، أصبحت القراءة مشروعا تجريبيا تم القيام به على يد ولاية نيويورك وفى ضوء المعايير الجديدة.

وأثناء سنة مشروع بيت الحلوى، شاركت الناظرة فى برنامج المعايير أو المستويات الجديدة New Standards Program، حيث عملت مع المدرسين عبر القطر لجمع عينات من عمل التلميذ ووضع وتطوير محكات لبورتفوليو الفنون اللغوية Language Arts Portfolio ركز على تنمية معايير أعلى، ولقد اكتشفت من خلال الأنشطة التى تتعلق بالمعايير الجديدة، حماس المدرسين عبر القطر لفحص عمل التلاميذ، وفى كثير من الحالات كان الاشتراك فى المعايير الجديدة المرة الأولى التى نظر فيها المدرسون لعمل التلاميذ وقيموه بطريقة مكنتهم من إعادة التفكير فى تعليمهم.

وفى اجتماعات المعايير الجديدة، تبادل المدرسون الأفكار والإستراتيجيات التى تتعلق بالتدريس والتعلم. وعلى سبيل المثال، بعد فحص عينات من كتابات بعض التلاميذ فى الصف الرابع، قرروا أن تدريس مهارات كتابة الفقرات Paragraphing Skills لم تكن مناسبة حتى استطاع التلاميذ أن يكتبوا جملا افتتاحية وجملا ختامية فعالة فى قصصهم، ولقد رأت الناظرة هذا المدخل كطريقة لمساعدة أعضاء هيئة التدريس بطرق ثلاث:

(١) تطوير المناقشات لعمل التلميذ بحيث تفتح الباب أو تفسح المجال لكى يتأمل المدرسون ويفكروا فى الممارسة والتقييم.

(٢) تنفيذ التغيرات التى تجعل التعليم والتقييم متمركزا حول التلميذ بدرجة أكبر.



(٣) دمج أعـضاء هيـئة المدرسـة فى المناقـشات الخـاصة بالمدخل الذى يتـبع فى المدرسة كلها فى التدريس والتعلم والذى يضمن الاسـتمرارية والاتساق فى الصفوف من رياض الأطفال حتى الصف الخامس الابتدائى K - 5.

وأثناء السنة الثـانية من مـشروع المعـايير الجـديدة، دعت الناظرة مدرسـة تدرس للصف الرابع الابتـدائى عرف عنهـا أنها تحب المخـاطرة أن تندمج فى مـشروع المعايـير الجديدة وأن تكون رائدة فى اسـتخدام البورتفـوليو، ولقد رأت هذه المدرسـة على نحو مباشر طرقا تجعل إعداد البورتفوليو يؤثر فى ممارستها. ولقد برهن حماسها للناظرة على فاعلية المدرسين الذين تكاتفوا فى بيئة مساندة وداعمة للمشاركة فى عمل التلميذ وتبادله والتأمل والتـفكير فى ممارستـهم. ونموذج المعايير الجـديدة الذى يجمع جمـاعة صغـيرة تتألف من ما بين ستة مدرسين وثمانية ليعـملوا معا لفترة زمنية ممتدة ساعدت على خلق بيئة تتـسم بالثقة فى المشاركـة. لقد أصبح المدرسون يثق الواحـد منهم فى الآخر لأنهم طوروا ثقافة قـوامها الاحترام يستطيـعون فيها أن ينقـد الواحد منهم الآخر، وأن يطرح أسئلة صعـبة عن المعايير وعن الصـرامة والممارسة. وهنا نجـد نموذجا أرادت الناظرة أن تعيد خلقه وإيجاده فى مدرستها.

ومع إتمام السنة الثـانية من المشـاركة فـى المعاييـر الجديدة والبـورتفوليـو الرائد، أوضحت المدرسة أنها تعلمت قدرا أكبر عن تلامـيذها، وأساليبهم فى التعلم وقدراتهم، وكذلك عن تعليـمها عـما تعلمته من قـبل طوال حياتهـا المهنية. ولقد كـانت المدرسة والناظرة حريصـتين على تجربة نظام بورتفولـيو يقوم على المعايـير الجديدة، وأعتـقد أنه سوف يساعد المدرسة على أن تلتفت التفاتا خاصا إلى معايير القراءة والكتابة Litracy، والتعليم وتحصيل التـلميذ. وتطوير بورتفوليو على نطاق المدرسة مع مـهام تقييم ونظام تقدير درجات يساعد المدرسة على أن تتـفق على مدخل مشترك فى تعليم القراءة وفنون اللغة وأن تسهم فى مـسار تعليمى منطقى وواضح فى الصـفوف من رياض الأطفال إلى الصف الخـامس k - 5، ولقـد رأينا أن عـمـليـة تطوير مـثل هذا النظـام القـائم على البورتفوليو طـريقة لتحقيق أهداف المدرسة والمنطقـة التعليمية من حيث اسـتخدام عمل التلميذ للتـغلب على قيود عزلة وانفصـال الممارسة فى حجرة الدراسة، وخلق مـجتمع متضافر متـأمل مفكر، وللبرهنة وإظهار أن التلاميذ يستخدمـون عقولهم أيضا، والعمل على استخدام عمل التلميذ الفعلى بحيث يؤثر فى التعليم.

مشروع البورتفوليو:

ولقد تجـمع مشروع بيت الحلوى، مع فحـص تقديرات القراءة ومشـاركة الناظرة والمدرسة فى مشـروع المعايير الجديدة. معا فـى صيف عام ١٩٩٤، حين طلبت الناظرة من مدرسى الصف الرابع الابتدائى فى أن ينظروا ويفكروا فى تجريب نظام البورتفوليو. ولقد شـعرت أن الفـصول كلهـا تحتـاج إلى الاندماج فى هذه التـجربة الريادية بـحيث تستطيع المدرسة أن تجمع معلومات عن أثر البورتفوليو فى المنهج التعليمى وفى التعليم. ولقد وافق جمـيع مدرسى الصف الرابع على المشاركة مع جمـيع تلاميذهم فى هذا مع تشجيع حماسى من المدرسين للمعايير الجديدة والتزام الناظرة بالبورتفوليو.

ومع مساندة من المنطقـة التعليمية وتمويل مناسب، تقـابل المدرسون أثناء الصيف ليضعوا خطة لتجربة البورتفوليو Portfolio pilot. ولإدراكهم لأهمية الاعتماد المتبادل للمهارات فى الصفوف الابتدائية والمتوسطة قرر المدرسون أن هذه التجربة سوف تفيد من مشاركة مدرسى حجرات الدراسة فى الصف الأول وفى الصف الثانى الابتدائى.

ولم تطور البورتفوليـات كأدوات لتقدير الدرجات، وإنما نظر إليـها كأدوات لنوع مختـلف من التقييم: تأمل التلمـيذ الذاتى، تأمل المدرس لعمل التلمـيذ، تأمل المدرس الذاتى. وقامـت لجنة تقييم مـؤلفة من مـدرسى الصف الرابع وممثلين إضافـيين من كل صف بتطوير مخطط للطريقـة التى يتبعهـا المدرسون لكى يتم إعداد البورتفـوليات أثناء السنة الدراسيـة. وباستـخدام المعاييـر الجديدة للبورتفـوليو كمـرشد، صمـمت اللجنة البورتفوليـات، وحددت أغراض جمعهم لعـمل التلميذ، واختيـار أفضل عمل، وتأمل هذه الاختـيارات والتفكير فـيها، وتوجيـه الخطوات التالية فى التـعليم استنادا إلى هذه العينات من عمل التلمـيذ. ولقد طلب من جميع المدرسين أن يسجلوا بدفـاتر يومياتهم وقائع وانطباعات عن هذا العمل خلال السنة، وأن يفكروا فى هذه التجربة الرائدة - فى نواحى قوتها ونواحى ضعفها. وأن المدرسين سوف يستخدمون هذه المعلومات فى تقييم التجربة وأن يحدثوا التغيرات الضرورية.

نبذة من دفتر يوميات السيدة (د):

سبتمبر. الأسبوع الأول:

وأنا أفكر فى جمْع عمل التـلميذ للبورتفوليـات، آمل أن يكون السبب فى عمل هذا أن أنظر إلى عمل كل تلميـذ وأن أرى نواحى قوته وحاجاته والبورتفوليـو، بالنسبة لى ينبغى أن يكون البيـانات أو المادة الخام التى أغذى بها منهجى التعليـمى بالنسبة لكل

طفل تغذية راجعة. وعلى سبيل المثال، إذا رأيت فى بورتفوليو أن طفلا لديه صعوبة على نحو متسق فى تنظيم عمله، سوف أعمل مع هذا الطفل ليتعلم إستراتيجيات التنظيم. هذا من ناحية ومن ناحية أخرى إذا كان طفل يجد صعوبة فى التوصل إلى أفكار حين يكتب موضوعا، ولكنه طلق متدفق كفنان بصرى مصور قد أحاول ربط ما يرسمه بالكتابة: ارسم أولا واكتب من الرسم.

وآمل أن مشروع البورتفوليو سيعلمنى احترام عمل كل طفل، وأن أستخدم عمله كقاعدة أبدأ منها فى التدريب والتعليم الإفرادى، وأن أزودكل طفل بإحساس بالنمو والإنجاز.

وبينما لن تُقَدَّر البورتفوليات لتحديد درجات أو تقديرات، فإنها سوف تساعد المدرسين على البرهنة وإظهار بيان تعلم التلميذ للأطفال أنفسهم ولآبائهم بطرق تتعدى نطاق تقديرات التلميذ التى ترسلها المدرسة إلى الآباء برموزها التقديرية (s) أو (م) للعمل المرضى، و(G) (جـ) للعمل الجيد، و (N) أو (ى) أنه يحتاج تحسينا.

نبذة من دفتر يوميات السيدة (ف):

١٢ سبتمبر:

لماذا نندمج فى فحص البورتفوليات ونستخدمها للتقييم؟ لقد أدركت أنى أحتاج إلى طريقة أفضل لقياس نمو التلميذ أكثر من الصيغة التى كثيرا ما تكون تقييما كاذبا لقدرة الطفل.. إن بطاقة أو تقرير المدرسة محدودة جدا ولا تقيس حقيقة ما يمكن ملاحظته بالنسبة لنمو طفل فى روضة الأطفال.

وخلال مراحل التخطيط الصيفية، قررت لجنة التقييم أن البورتفوليات للصفوف من رياض الأطفال حتى الصف الخامس K - 5 سوف تستخدم لتقدم شواهد على نمو التلميذ فى مجالات القراءة، والكتابة والتواصل أو الاتصال الشفوى. وحددت اللجنة أن جميع بورتفوليات الصفوف من ٣ إلى ٥ ينبغى أن تتضمن جدولا بالمحتويات، وخطاب تقديم، ومعايير ثمانية وعشر قطع أو موضوعات من الكتابة مع قصاصة مدخلية يشرح فيها التلميذ الغرض من كتابة كل قطعة أو موضوع، وأن يكتب تأملاته عن ثلاث قطع على الأقل، وسجل قراءة a reading log، وبالإضافة إلى ذلك أن يسجل التلاميذ على أشرطة قطعة واحدة على الأقل تبرز وتظهر لغتهم الشفوية.

وبما أن المدرسين يقدرون ويثمنون عملية الكتابة، فقد قرروا أن يتضمن البورتفوليو مسودات مع النسخ الأخيرة. وبما أن تلاميذ الصفوف الابتدائية الأولى ليسوا



كتابا مـهرة، فإن بورتفوليـات التلاميذ من رياض الأطفال إلى الصف الـثانى، ينبغى أن تضم إلى جانب عينات الكتابة، الرسـوم التوضيحية التى أعدها التلميـذ، والتسجيلات الصوتية، والصور وشرائط الفيـديو، ولقد وضعت اللجنة أيضا حدودا زمنية أو خطوطا زمنية للبورتفوليو طوال السنة بالنسبة للتلاميذ، وللمدرسين لمساعدتهم على جمع عينات من عملهم وتصنيفها، والتفكير فيها، أو تأملها على فترات زمنية منتظمة خلال السنة.

وساعد مستشار المنطقة التعـليمية الناظرة فى أن تبدأ فى التفكير فى طرق لفحص عمل التلميذ بحيث يشكل جزءا لا يتجزأ من مشروع البورتفوليو، وتساعد المدرسة على التركيز على مـوضوع ومكانة الفنون اللغوية فى السياق الأكبـر لمنهج المدرسة الابتدائية. وشجع المستشار الناظرة على توسيع التجربة الاستطلاعية. ولقد قررت الناظرة أن تطلب من جميع المدرسين بما فى ذلك جميع مدرسى التربية الخاصة والمدرسين المتخصصين فى مجال معين أن يجربوا البورتفوليو على الأقل مع تلميذين من تلاميذهم، وهكذا اتسعت التجربة وتعدت مدرسى الصف الرابع الابتدائى ومدرس من الصف الثانى.

ولقد ساعد هذا القرار الناظرة على أن ترقى وتطور هدف تنمية مدخل مشترك فى تدريس القراءة. وساندها أيضا هدف تغيير المدرسة ككل، وعلى كل مدرس أن يستخدم البورتفوليات، وأن ينظر فى قيمة وفائدة تقييم المدرسة للتلاميذ. وأدركت الناظرة مخاطر اقتصار مشروع البورتفوليو على عدد صغير من المدرسين المتطوعين الراغبين فى التجريب ولذلك عملت على أن يشارك الجميع فيه.

وقدمت الناظرة البورتفوليو إلى هيئة التدريس فى اجتماع فى أول يوم دراسى فى سبـتمبـر ١٩٩٤. وخلال الصـيف ولكى تعد لهذا الاجـتماع الافـتتـاحى أرسلت عدة مقالات عن التـقييم للمدرسين. وفى الاجتـماع انضمت لجنة التقـييم للناظرة فى شرح البرنامـج التجريبى لفـصول الصـفين الرابع والثانى. ثم طلبت مـن بقية أعـضاء هيـئة التدريس المشـاركة على نطاق أصـغر بالحفـاظ على بورتفولين لتلمـيذين على الأقل من تلاميذهم. ولقد شـجع المدرسون على أية حال على الحفاظ على بورتفوليـات للتلاميذ فى جميع مـستويات التحصـيل. وأثناء الاجتماع، زود المدرسون بخـطة بورتفوليو لمدة ثلاث سنوات، طورتها لجنة التـقييم. ولقـد دعت الخطة لتوسيع هذه التـجربة فى السنة الأولى بحيث تضم جميع المدرسين وجميع التلاميذ فى السنتين التاليتين.

وأكدت الخطة أيضا على أهداف البورتفوليو فى مساعدة التلاميذ على أن يصبحوا أكثر تأملا وتفكيرا فى أنفسهم كمـتعلمين، وأن يظهروا شاهدا على نمو التلميذ وتحصيله

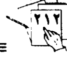
وأن يؤثر هذا فى التعليم. وابتداء ينبغى أن يساند البورتفوليو ويساعد على شرح وتوضيح نظام تقدير الدرجات الحالى، وقد يستخدم فيما بعد كأداة تقويم.

وبعد هذا الاجتماع المبدئى كان أعضاء هيئة التدريس يلتقون جميعا لقاء شهريا لمناقشة البورتفوليات. ولقد وزعت لجنة التقييم والناظرة كإعداد لاجتماعات أعضاء هيئة التدريس مقالات مناسبة تلخص البحوث الحديثة عن البورتفوليو. وقد نوقشت هذه المقالات خلال العشرين دقيقة الأولى فى اجتماعات أعضاء الهيئة التدريسية. ثم انقسم المدرسون بعد ذلك إلى جماعات تتألف كل جماعة من ستة مدرسين من صفوف مختلفة وميسر مدرسى من لجنة التقييم. لكى تشارك وتناقش البورتفوليات. ولقد تباينت المهام من شهر إلى شهر بما فى ذلك تبادل الأفكار المفيدة والإلماعات عن طرق تدريس التأمل «Teach reflection»، وطرق النظر إلى عمل التلميذ دون أن يكون مُصْدرًا لأحكام عليه Judgemental، وطرق مساعدة التلاميذ فى اختيار القطع التى توضع فى البورتفوليو الخاص بهم.

النظر إلى عمل التلميذ:

ساعد مستشار المنطقة على تشكيل الخطوات التالية لجميع هيئة التدريس بما فى ذلك كيف يتأملون عمل التلميذ بدلا من تقدير درجات له، وهو أمر هام لهذا المشروع ولقد كانت الناظرة ومراقب التعليم والمستشار مهتمين بألا ينظر المدرسون للبورتفوليات باعتبارها مجرد مجموعة من الأعمال عليهم تقديرها. ولقد كانت الناظرة موزعة إزاء هذه المسألة، فبينما كانت توافق على هذا القرار شعرت أن تقدير البورتفوليات كما خبرت ذلك فى مشروع المعايير الجديدة كان استخداما ممتازا للبورتفوليات. ومهما يكن من شىء فقد خشى الثلاثة أن يندمج المدرسون فى عملية تقدير درجات بحيث لا يرون الهدف الأولى للبورتفوليات: وهو فحص عمل التلميذ ووصفه واستخدام هذه الملاحظات للتأثير فى التعليم وتطويره. وهكذا فإن هيئة المدرسين وافقوا أنه لا ضرورة لتقدير البورتفوليات فى السنة الأولى.

وفى اللقاء أو الاجتماع الأول لأعضاء هيئة التدريس فى المدرسة فى سبتمبر ١٩٩٤ ساعد المستشار المدرسين على أن ينظروا للعمل بأن طلب منهم ببساطة أن يصفوا ما رأوه من عمل التلميذ. وتألف هذا النشاط من عرض عينة من عمل التلميذ ووصف ما تقوله عن الطفل كشخص وكمتعلم، ومناقشة ما تدل عليه هذه القطعة كخطوات تالية فى التعليم. وتكرار هذه الممارسة فى اجتماعات شهرية بدأ يغير ثقافة المدرسة وممارستها بحيث تصبح أكثر اتساقا مع هدف المنطقة التعليمية إزاء تضافر المدرس وتعاونه.



نبذة من يوميات السيدة (ل):

١٠ اكتوبر:

«إن العمل هذا الأسبوع مع مستشارة المنطقة كان مفيدا ومعينا جدا وكان ذلك لأنى أحببت مقترحها الخاص بالقيام بقدر كبير من الكتابة - مسودة أولى - لفترة. ثم أخذ هذه المسودات - عدد قليل منها هو الذى يمضى إلى التنقيح والمراجعة وفى النهاية إلى البورتفوليو. ويبدو هذا أكثر قابلية للقيام به. وفكرة أخذ كل قطعة أو موضوع إنشاء والمرور به فى العملية كلها عمل مخيف ومحير للعقل mind - boggling.

وكان اقتراح المستشارة التعليق على ما يوجد هناك فحسب مثيرا للاهتمام تماما. ولقد استمتعت بالنشاط ككل. ومع ذلك حين ذهبت إلى تصحيح الموضوعات فى نهاية الأسبوع وجدت أن هذا عمل صعب إذا لم يكن علىّ إصدار أحكام عليه. وأنا أتساءل ما إذا كان التلاميذ يحتاجون بعض التغذية الراجعة الإيجابية؟

وسوف آخذ كعينتين من الكتابة (قصة جيريمى، والاستجابة لصورة المهاجر) وهما تخصان الأسبوع الماضى. ولقد كتبت تعليقات عليهما وسوف أضيفهما لمجموعة التلاميذ. وفى يوم من أيام نوفمبر سوف نختار قطعتين لنراجعهما وننقحهما.

والمدرسون فى المدرسة وخاصة أولئك الذين بدأوا فى تجريب التقييمات الأكثر أصالة كانوا معتادين على الاشتراك في التعيينات وتبادلها وعلى تقدير الأعمال على أساس القواعد المتدرجة Scoring rubics وعلى أية حال، أثناء محاولة المدرسين وصف العمل الفعلى للتلميذ اكتشفوا أنه من الأيسر لهم أن يتحدثوا عن عملهم هم وعن وصفهم لأداء الأطفال. وبفحص عمل التلاميذ، وهو ليس عملهم هم، لا خيار أمام المدرسين إلا تنمية مفردات مشتركة ليناقشوا عناصر التعلم التى أظهرها عمل التلميذ. وفحص بورتفوليات متعددة أدى بالمدرسين إلى تحديد وتمييز مدى تحصيل التلميذ وأن يلتفتوا إلى حاجات تلاميذهم النوعية والمحددة فى مجال الكتابة. وعلى سبيل المثال، أشار المدرسون والتلاميذ على درجة التحديد فى البورتفوليات إلى استخدام تفاصيل عيانية أو محسوسة وعبارات موضوع واضحة Clear topic sentences وهما جانبان هامان فى الكتابة بالنسبة لمدرسى الصف الرابع الابتدائى.

وقد أدت هذه الملاحظات إلى مناقشات عن معايير عمل التلميذ وعن تطوير معايير المساءلة Accountability بالنسبة للمدرسين، بدءا من الطلب من جميع المدرسين أن يختاروا عينتين من عمل التلميذ لمشاركة المدرسين الآخرين فيهما فى كل لقاء أو اجتماع.



ولقـد ذَكَّرت الناظرة المدرسين بأن الـبورتفـوليات كـانت طريقـة منظمة لتـوفيـر معلومات للآباء عن نظام تقدير الدرجات الحالى - وليس نظاما جديدا لتقدير الدرجات. وخلال هذه السنة الأولى ظلت الناظرة تذكـر أعضاء هيئة التـدريس بأن هذه تجربة وأننا جمـيعا نتـعلم معا، وأن هذه التـجربة سوف تتـغير اسـتنادا للخبرات. وبهـذه الطريقة استطاعت الناظرة أن تساعد المدرسين على أن يشعروا بالارتياح فى المخاطرة، وفى تجربة الإستراتيجيات المختلفة، وفى الاشتـراك فيما حاولوه وجربوه، وفى ملاحظة ما نجح وما لم ينجح.

التأمل والتفكير معا Reflecting Together:

لقد أصبـحت اجتماعات أعـضاء هيئة التدريس الـشهرية فرصا ومناسـبات هامة للمدرسين ليـشتـركوا فى تناول عينات من كـتابة التلمـيذ مع زملائهـم عبر الصـفوف المختلفة. ولقد دهش المدرسون عما استطاع التلامـيذ أن يحققوه، وخاصة فى الصفوف الدنيا. ولقـد كشفت يوميـات مدرس أن رؤية ما أنجزه التـلاميذ فى فصـول أخرى دفع ببعض المدرسين إلى رفع مستوى توقعاتهم فى تحصـيل التلميذ. ولقد أجبر الاشتراك فى عمل التلـميذ وتناوله مـدرسين آخرين على أن يفكروا ملـيا فى تعليم الكتـابة لأنه كان عليهم أن يقدموا شـاهدا ودليلا من عمل التلميذ على أساس منتظم. ومجـموعة أخرى من المدرسـة اشتـركت فى أساليب تدريـس مع زملائهم والذين لم يشـركوا فـيهـا إلا تلاميذهم فحسب فى فصولهم.

وقد لاحظ المدرسـون أيضا قوة تأثير التـفاعل مع زملائهم من مـستويات صَفـية أخرى والمشاركة بحيث استطاعوا أن يجربوا إستـراتيجياتهم فى الفصول التى يدرسونها. ولقد كتب أحد المدرسين «لا أستطيع أن أصدق أن مدرسا يدرس الصف الأول الابتدائى أخبرنى بطريقة عمل هذا مع تلاميـذى بالصف الرابع الابتدائى ونجحت الطريقة وعملت عملها». ولقد تأثر مدرسو الصفـوف الثالث والرابع والخامس تأثرا عظيما بمقدار الكتابة التى يقوم بها تلامـيذ الصفوف الأولى، ولقد أحس مدرسو هذه الـصفوف بالرضا حين رأوا كيف نما تلاميذهم وتطوروا وهم ينظرون ويفحصـون أعمالهم الكتابية فى الصفوف المتوسطة.

نبذة من يوميات السيدة (د):

٢٠ سبتمبر:

فى لقـاء أعضـاء هيئـة التدريس اليـوم فحـصنا بورتفوليـو وأدى بنا إلى الحـيرة والخلط. لماذا تم اختيار هذه القطع؟ هل تم القيام بهـا على نحو مستقل؟ وهل المفروض



أن يتكلم العمل عن نفسه؟ وتساءلت عن إعطاء تلميذ تقديرات ١، ٢، ٣، أو ٤ على أساس قاعدة متدرجة a rubric ولا واحد حصل على ١ فى كل الأعمال أو على ٤. ولقد وجدت أن من المفيد بدرجة أكبر لأغراض تعليمية ولأغراض إرسال تقرير للآباء أن أبين بالضبط ما هى الجوانب التى حصل فيها على (١)، وأين تقع جوانب الضعف عند الكاتب الذى حصل على (٤).

لقد كانت ابنتى منتظمة فى مدرسة متوسطة أخرى، ولقد وجدت أن قواعد التقدير المتدرج rubrics التى تتوقعها المدرسة بالنسبة للمشروعات مثقفة ومُعَلّمة. ولكنها مع ذلك غير شخصية Impersonal. ولكنى أردت دائما أن تكون التعليقات شخصية ملائمة تماما لنواحى قوة ونواحى ضعف محددة. بحيث نستطيع أن نعالجها فى البيت، أو أن نركز عليها فى المدرسة. وهل سيرضى الآباء حقيقة بأرقام يحصل عليها التلميذ فى ضوء قواعد متدرجة / وصفحة من التفاصيل وعينات من العمل أم أنهم يريدون مؤشرات أكثر تحديدا؟ إنى لا أعرف الإجابة على هذا السؤال بعد.

وبعد فحص البورتفوليو غير المنظم أثناء اجتماع المدرسين، أدركت أنه ينبغى علىّ أن أقوم بما يأتى حين أعد البورتفوليو التجريبى الخاص بى:

١ - أضع تاريخا وتعيينا على كل صفحة.

٢ - أضيف تأملات الطفل.

وأثناء السنة الأولى من تجربة البورتفوليو الاستطلاعية، دُرِّس للتلاميذ الطريقة التى يختارون بها عملهم وذلك بالقيام بعملية غربلة، وأثناءها يجلسون بملفات مملوءة بأعمال أنجزت خلال عشرة أسابيع ويختارون قطعتين أو ثلاثا يعتقدون أنها تمثلهم على أفضل نحو كمتعلمين، ومن هذه القطع الاثنتين أو الثلاث يختار التلاميذ قطعة واحدة يكونون قد تأملوها وفكروا فيها وعلقوا عليها. وفى تأملهم المكتوب يطلب منهم أن يجددوا الأسباب التى حملتهم على الاعتقاد بأن هذه القطع شاهد على طريقة نموهم وتعلمهم (الشكل ٧ - ٢).

وبينما نجد أن التأمل، وفقا لما قرره المدرسون كان أصعب مهارة فى التدريس للتلاميذ، إلا أنها كانت أيضا أكثرها قيمة وجدارة؛ ولأن عددا قليلا من التلاميذ أو الراشدين ينفق قدرا كبيرا من الوقت يتأملون عملهم فإن الناظرة نمذجت التأمل والتفكير مع المدرسين فى نهاية كل جلسة من جلسات أعضاء هيئة التدريس عن البورتفوليو مستخدمة عملها. وفى الاجتماعات اللاحقة، طلبت من المدرسين أن ينظروا فى كيفية



الشكل (٧ ـ ٢)

عينة من تأملات تلميذ

تأملات تلميذ:

يستجيب التلاميذ كتابة لهذه الأسئلة:

* اخترت هذه القطعة للبورتفوليو الخاص بى لأنها. . .
* ما الهدف الذى تقدم هذه القطعة شاهدا ودليلا على تحققه؟
* اشرح شاهدك ودليلك مستخدما أمثلة محددة (على سبيل المثال استخدمت علامات الترقيم الصحيحة وكذلك الهجاء الصحيح).
* صف ما الذى كنت تستطيع القيام به أيضا لكى تجعل هذه القطعة أحسن (على سبيل المثال، لقد أجدت فيما يتعلق بهدفى فى الهجاء، ولكن كان ينبغى أن ألتفت بدرجة أكبر وأنتبه لعلامات الترقيم Punctuation).

عينة من تأملات تلميذ.

(ب)

لأول مرة، كانت قصتي ذات تفاصيل جيدة وبها عبارات وجمل منوعة.

لقد استخدمت تفاصيل جيدة، ولكن كان يمكن أن أكتب بخط أكثر وضوحا ونظاما.

(ر)

لقد اعتقدت أنه كان مشروعا ممتعا، وأحب الاشتراك مع آخر فى قصة أو فى رسالة.

كتبت الموضوع فى فقرات، ولكنى أشعر أنه كان يمكن أن أتبع على نحو أفضل علامات الترقيم.

(س)

لقد استمتعت بكتابة هذا الموضوع لأنى أحببت دراسة الهجرة.

لقد أجدت فى هدفى فيما يتعلق بصحة الهجاء وسلامة علامات الترقيم وكتابة الحروف الكبيرة ولكن كان ينبغى علىّ أن أضع مزيدا من التفاصيل فى كتابتى.

اتصال العـمل الذى جمعتـه بتحصيل الـتلميذ. وساعـدت المدرسين على أن يروا كيف يمكن أن يشكل عمل تلاميذهم وسجلات وقائعهم ونوادرهم ancedotal عن تلاميذهم أساسا لتأمل وتفكير مماثل وطرح لأسئلة وتساؤل.

ومن المسـائل المتوقعـة والتى برزت فى المشـروع دمج أعضـاء هيئة التـدريس فى نقاشات ومجادلات خصبة. عن الأسـباب التى حملت التلاميذ فى بعض الأحيان على اختيار كتابات لا يعتبرها المدرسون أحـسن الأعمال. ولقد أصبحت المدرسة مندمجة فى نقاشات عن كيف تعرف أفضل عمل؟ وما الذى يعنيه اختلاف أفكار التلاميذ عن أفضل عمل عن أفكار المدرسين عن أفضل عمل؟ وهل كانت هناك فروق بين خصائص الكتابة التى امتدحها تلامـيذ المدرسة الابتدائية عن تلك التى امتدحهـا المدرسون؟ وبورتفوليات من هى على أية حال التلامـيذ أم المدرسين؟ وإذا كانت المدرسة تسلم بأنهـا بورتفوليات التلميذ، أمن حق المدرس أن يقول أن قطعة معـينة لم تكن عينة لأفضل عمل من أعمال التلميذ؟ وإذا حافظت المدرسة على التركيـز على غرضها المبدئى، والذى كان أن تجمع، وتختار وتتأمل وتوجه، هل أن مـن الأمور الهامة ألا يختار التلاميذ مـا اعتبره المدرسون أفـضل عمل؟ لقـد أصـبحت هذه الأسـئلة جـزءا من الحوار الدائر بـين أعضـاء هيئـة التدريس.

نبذة من يوميات السيدة (أ):

اكتوبر ـ اجتماع «بنا كاليك Bena Kallick، (مستشارة المنطقة):

لقـد ظهر لدى وضـوح رؤية للخطة وأنا ألاحظ «بنا» تقـودنا بعيـدا عن قواعـد التقدير المتدرجة rubrics إلى فكرة البورتفوليـو باعتباره متمركـزا حول المتعلم. وقيلت كلمات مثل «ملكية التلميذ» بصوت عال واضح، وبدأت عندئذ أفهم أن بتجربتى طريقة لمساعدة الأطفال على أن يقـيموا أنفسـهم «Self assess»، سوف أتيح لهم فى الحقـيقة السلطة ليحكموا على أنفسهم. ومتى ما تعلموا أن يقيموا أنفسهم، عندئذ سوف يتعلمون أن يضعـوا أهدافهم فى حدود مـعقولة. وسـوف يتعلم الطفل أن يصف عـمله وسوف يتعلم أن يتأمله ويفكر فيه، والأمل عندئذ معقود على أنه سوف يستطيع أن يرى الخطوة التالية أو الهدف الذى عليه أن يسعى لبلوغه.

دروس مستفادة، وتغيرات أحدثت:

ولقد اتضـحت بعض الأفكار أثناء السنة، واتضحت أخـرى حين اجتمع أعـضاء هيئة التدريس لتقويم السنة الأولى من التجربة والاستطلاعية، ولقد كان للجميع تأثير له

مغزاه على اتجاه التنمية المهنية فى المدرسة وعلى سبيل المثال، مع التقاء جميع المدرسين فى جميع المستويات الصفية لتحليل المدى العريض من المهارات المختلفة فى مستوى صف دراسى معين، أصبحوا على وعى بالحاجة لتحديد وتمييز إستراتيجيات التدريس لتلاميذ لديهم مدى عريض من القدرات. ولقد كشفت عينات الكتابة أن بعض التلاميذ احتاجوا تعليما مباشرا بدرجة أكبر للمهارات الأساسية مثل كتابة الفقرات. وظهر دليل واضح للحاجة إلى تعيينات تنمى على نحو أفضل وتوسع على الكتاب الموهوبين. وحتى بالنسبة للمدرسين الذين كانوا لفترة طويلة من دعاة مدخل العملية فى الكتابة، كتبوا تعليقات فى دفتر يومياتهم تبين أن ممارسة المشاركة فى فحص عمل التلميذ مع الزملاء زودهم باستبصارات جديدة فى ممارساتهم. وأن العلاقة بين المشاركة فى تناول عمل التلميذ والتعليم كانت قوية وعظيمة بحيث إن المدرسين خططوا لورشة عمل عن القراءة والكتابة فى الصيف للمساعدة فى شحذ مهاراتهم فى تدريس الكتابة.

وفى نهاية السنة الأولى، اتفق جميع أعضاء هيئة التدريس على أن البورتفوليات كانت أداة قيمة فى ممارسة التقييم الكلية للمدرسة. واتفق الأعضاء على أن يصبح كل مدرس مندمجا فى البورتفوليات فى السنة الثانية، وأن ثمة حاجة لإحداث تغيرات معينة فى محتويات البورتفوليو. وأن من بين أكثر مزايا البورتفوليات قيمة من وجهة نظر المدرس ما يأتى:

* النظر إلى عمل التلميذ من خلال عدسات مختلفة.

* استخدام عمل التلميذ لوضع خطة للخطوات التالية فى التعليم.

* تحقق فهم أفضل للخبرات السابقة لتلاميذهم وما سوف يواجهه تلاميذهم فى السنة التالية.

* تشخيص قدرات التلميذ (كذلك عن طريق إستراتيجيات مثل مراقبة الطفل Kidwatching.

* استخدام البورتفوليو كوسيلة يقيم بها المدرسون التعليم وكذلك نمو التلميذ.

* إدراك أثر تأمل التلميذ وتفكيره على التعلم.

ولقد خبر المدرسون أيضا قوة تأثير استخدام عينات من عمل التلميذ فى سبتمبر لعرضها على الآباء فى الاجتماعات لتبين الطرق التى نما بها أطفالهم فى القراءة والكتابة والمهارات اللغوية.



نبذة من يوميات السيدة (ج):

ابريل:

اشتركت فى فحص البورتفوليات مع الآباء أثناء الاجتماع.

ولقد وجدت أنه بعرض عينات من عمل التلميذ، لا أحتاج إلى إعادة اختبار بعض البنود أو العناصر قبيل الاجتماعات. وكذلك فإن هذه العينات جعلت اللقاءات أكثر أصالة. لقد رأى الآباء بالفعل النمو فى أطفالهم بمقارنة عمل التلميذ فى الخريف بعمله الآن. والبورتفوليو حى نابض شديد الوضوح.

ومع بداية العمل فى السنة الثانية فى هذا المشروع الاستطلاعى أحدث أعضاء هيئة التدريس تغييرات فى إدارة البورتفوليات وفى جدول المحتويات. ولم يعد يطلق على البورتفوليات بورتفوليات أفضل عمل. وظهر حل وسط. حيث يختار المدرسون قطعتين تعتبران أفضل عمل، ويختار التلاميذ بقية القطع.

وبمساعدة المستشارة فحصت لجنة التقييم التقارب أو الفجوات بين اختيارات التلميذ واختيارات المدرس لأفضل عمل. ولقد بينت التحليلات أن التلاميذ كثيرا ما يحددون ما يكتبون ويقيدونه حين يكلفون بتعيين كتابة أو إنشاء نوعى ومحدد. ويميلون إلى اختيار عينات من الكتابة الحرة على أنها أفضل أعمالهم، أى الموضوعات التى يتاح لهم فيها أن يكونوا أكثر ابتكارا وإبداعا. ولقد بدأ المدرسون فى التفكير. وفى تأمل أسباب اعتبار التلاميذ لتعيينات المدرس أكثر تقييدا وأقل إشباعا وإرضاء. ولقد أدرك المدرسون أن الموضوعات المحددة للكتابة تميل إلى تقييد الابتكار. ولهذا الإدراك أثر فى اختيار مهام الكتابة مع محاولة المدرسين تحقيق توازن بين حاجة التلميذ إلى اختيار الموضوع وحاجة المدرسين لذلك عند انتقائهم لعينات من الكتابة تبرهن وتظهر مدى عريضا من المهارات اللغوية.

نبذة من يوميات السيدة (هـ):

مايو: اجتماع أعضاء هيئة التدريس:

إن شيئا واحدا أشقانى خلال هذا الاجتماع هو أن عمل الطفل الذى فحصناه بدا لا يشبه أعمال الأطفال. لقد رأيت أن المدرس ظهر فى الموضوع أكثر من التلميذ. وكنت أستطيع أن أرى المخطط التلخيصى للمدرس، واقتراحاته التى تتصل بالصيغة التى يتخذها خطاب التأمل والتفكير، بل وحتى أكاد أرى أفكار المدرس. إن بورتفوليو هذا الطفل لم يظهر طفلا، وإنما عكس أساليب مدرس غير مبدع على نحو معقول. إن البورتفوليات تدل بدرجة أكبر على المدرس أكثر مما نتوقع. هل توجد مشكلات كامنة فى هذا أيضا؟

والبورتفوليات ليست الطريقة الوحيدة التى تؤدى إلى تركيز المدرسة على عمل التلميذ وعلى تحصيله. فالمراجعة الوصفية The Descriptive Review (وصف خبرة التلميذ فى الموقف المدرسى) توفر إستراتيجية أخرى لفحص عمل التلميذ، وقد ساعدت على تعميق الممارسات فى حجرة الدراسة فى المستوى الابتدائى: وعلى مستوى المنطقة التعليمية، مارس المدرسون واستخدموا البروتوكول المختصر والبورتفوليو الرقمى.

البروتوكول المختصر Tuning Protocol:

يقصد بمفهوم البروتوكول المختصر Tuning Portocol أن تندمج كل مدرسة فى تطوير تقييم أصيل أو حقيقى أو معرض Exhibition لتحديد استعداد التلاميذ للتخرج من المدرسة وفقا لمحكاتها ومعاييرها، ولقد تضمنت هذه سلسلة من السمنارات أو حلقات النقاش السقراطية، وورقة تعبير عن موقف Position: "Paper ومشروعا بحثيا يستغرق عاما ينتهى بعرض للتقرير علنيا أمام جمهور Mc) Donald, Smith, Turner, Finney & Barton, 1993). وهذا المفهوم يسر عملية جمع المدرسين والآخرين معا لفحص عمل التلميذ وتصميم طريقة لعرضه وهذا الفحص عن قرب يؤدى إلى تغذية راجعة ناقدة للعمل المعروض وتأمل فيه. وهذه التغذية الراجعة والتأمل تساعد المدرسين على أن يساندوا على نحو أفضل أداء التلميذ وتعلمه.

والشكل (٧ ـ ٣): يمثل جدولا لهذا النوع من البروتوكولات.

البروتفوليو الرقمى Digital portfolio:

وهو أداة صممت للمساعدة فى تقييم قدرات التلاميذ وتتيح للمدرسين (والآخرين) أن يحققوا استبصارات فى مهارات التلاميذ ومعرفتهم. والبورتفوليو الرقمى يمكن أن يطوع ليلائم المستخدمين المختلفين، ولأغراض متباينة. وسوف تعتمد استمرارية تكنولوجيا البورتفوليو الرقمى بدرجة أقل على التطورات فى الأجهزة Hardware فى الكومبيوتر والبرامج Soft ware عن اعتمادها على كيفية استخدام المدارس والمدرسين له.



الشكل (٧ ـ ٣)

جدول بروتوكولات مختمرة ١٩٩٨

١ ـ مقدمة: ٥ دقائق

* ميسر يعرض بإيجاز أهداف البروتوكول، وتوجيهاته وجدوله.

* مشاركون يقدمون أنفسهم ويعرفون بعضهم بعضا بأنفسهم.

٢ ـ عرض المدرس (أو المدرسين): ١٥ دقيقة

* سياق أو إطار عمل التلميذ (الواجبات) قواعد تقدير« Scoring rubrics.. إلخ.

* السؤال المحورى للتغذية الراجعة.

* المشاركون صامتون مستمعون.

٣ ـ أسئلة استيضاح: ٥ دقائق

* الميسر يحدد الأسئلة التى تنتمى على نحو سليم للتغذية الراجعة الدافئة/ الباردة Warm / Cool feedback.

٤ ـ فحص عينات من عمل التلميذ: ١٥ دقيقة

* قد تكون عينات عمل التلميذ أصلية أو نسخا من عمله التحريرى أو من شريط فيديو.

٥ ـ وقفة للتأمل فى التغذية الراجعة الدافئة والباردة: ٢ ـ ٣ دقائق

* قد يتاح للمشاركين دقيقتان للتأمل فيما يحبون أن يسهموا به فى جلسة التغذية الراجعة.

٦ ـ تغذية راجعة دافئة وباردة: ١٥ دقيقة

* يشارك أو يقتسم المشاركون فى التغذية الراجعة والمدرس مستمع.

* قد يذكر الميسر المشاركين بالسؤال المحورى للموضوع الذى يعرضه المدرس.

٧ ـ تأمل وتفكير: ١٥ دقيقة

* يتحدث المدرس معلقا على هذه الملاحظات/ الأسئلة التى يختارها والمشاركون صامتون.

* قد يتدخل الميسر للاستيضاح أو لتوجيه التفاعل حول النقطة الأساسية.

٨ ـ استخلاص:

* مناقشة مفتوحة عن الخبرة التى شاركت فيها الجماعة.

ومع استمرار المدرسة فى العمل فى البورتفوليات تحول التركيز إلى تعميق عملية المراجعة الوصفية، ومساعدة التلاميذ والمدرسين على أن يتحسنوا فى عملية التأمل الذاتى والبدء فى حواره عن المواضع التى تتلاءم مع البورتفوليو فى صورة التقييم الكلية للمدرسة والمنطقة التعليمية. ويحاول أعضاء هيئة التدريس أيضا أن يجعلوا البورتفوليو أكثر تكاملا عبر مجالات المنهج. وبينما نجد البورتفوليو غنيا وخصبا فى القراءة والكتابة واللغة الشفوية، فإن هناك فرصا قليلة لموضوعات الرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية لكي تتضمن فى البورتفوليو. وفهم كيف نجلب العمل فى هذه العلوم إلى البورتفوليو بطريقة لها معنى سوف يمثل تحديا أبعد.

عناصر النجاح:

لقد تغيرت ثقافة المدرسة Culture من ممارسة منعزلة فى حجرة الدراسة إلى بيئة يشارك فيها المدرسون عن إرادة ورغبة فى دراسة عمل التلميذ مع زملائهم ويناقشونه معا ويتبادلون الرأى حوله. والفحص الدقيق المعتنى به لعمل التلميذ بدأ يؤثر فى الممارسة فى حجرة الدراسة وأصبح التعليم والتقييم أكثر تمركزا حول التلميذ. ويستخدم المدرسون البورتفوليات فى لقاءاتهم واجتماعاتهم مع الآباء. ولقد أدت المشاركة مع التلاميذ الآخرين والمدرسين والآباء فى فحص عمل التلميذ إلى جعل العمل المدرسى والمعايير معلنة ومعروفة للجمهور.

ولقد أسهمت عدة عناصر فى نجاح هذا المشروع:

* لقد كانت الناظرة ملتزمة بعمق بالعمل وبإنجاز المشروع. وكانت لتنمية هيئة التدريس فى هذا المشروع أولوية لا تقبل التفاوض بشأنها ولقد خصص اجتماع مدته ساعتان كل شهر لعمل البورتفوليو، ولهذا العمل وحده. وبغض النظر عما كان يجرى فى المدرسة فى هذا الوقت ظل هذا الاجتماع مقدسا ومنتظما.

* وتوافر مستشارة لفترة طويلة كان أمرا ضروريا ليوفر صوتا موجها مستمرا ومثابرا يساعد فى تخطيط الخطوات التالية وتعميق العمل. ولقد أجبرت النظرة من الخارج (نظرة المستشارة) المدرسة على أن تطرح أسئلة جديدة فى كل خطوة. وساعدت اجتماعاتها الشهرية مع لجنة التقييم ولقاءاتها المنتظمة مع الناظرة ومراقب التعليم على الحفاظ على اتجاه العمل ووضوح وجهته.

* ومن العناصر ذات الأهمية والمغزى فى إنجاح هذه التجربة الاستطلاعية اتخاذ قرار بعدم تقدير البورتفوليو وكانت القواعد المتدرجة لتقدير البورتفوليو وصف لعمل التلميذ، تمضى وتتعدى مجرد منح التلميذ تقديرا أو درجة ثم الانتقال إلى التعين أو الواجب التالى. ومدخل بورتفوليو المدرسة أو المراجعة الوصفية Descriptive

Review فى النظر إلى عمل التلميذ يركز على استخدام التحصيل الفعلى للتلميذ لتخطيط الخطوات التعليمية التالية وليس لتحديد تقدير أو درجة. والمعايير الجديدة ومشروعات البورتفوليو المشابهة سوف تساعد المدرس على تغيير الممارسات التقييمية، ولكنها لا تؤدى بالضرورة إلى تأثير أساسى وكبير فى التعليم إذا كان التركيز خالصا وموجها للتقدير ووضع الدرجات. والبحث عن توازن بين هذه الاعتبارات جوهرى وهام.

* مساءلة المدرس ومسئوليته وتقبله لنظام التقييم على نحو جاد. إن التقدم نحو أهداف كأهداف مشروع البورتفوليو يتوقف ويعتمد على رغبة جميع المدرسين فى المشاركة وتقبل النظام وحده لا يكفى، ينبغى أن يكون المدرسون مسئولين عن عملهم فى تحقيق هدف المدرسة. والمساءلة والمسئولية تتخذ صيغ الاجتماعات الشهرية، وكتابة اليوميات، والشواهد الدالة على تحصيل التلميذ.

* ومراقب التعليم شخصية مفتاحية فى مساندة عمل المدرسة وضمان التماسك والالتحام بين المدارس لتنمية اتساق عبر المنطقة التعليمية كلها. ولتحقيق هذا الهدف، ينبغى أن تحمى المنطقة المدارس من الميل إلى تبنى مبادرة جديدة كل عام أو خلق أولويات متنافسة تتعدى تلك التى تنمى المساق العادى لأية سنة مدرسية. وكجزء من الحفاظ على التركيز، ينبغى أن يساعد مراقب التعليم والمجتمع المحلى على رؤية قيمة وفائدة الحفاظ على مسار ومساق مستقر عبر الزمن، بما فى ذلك تمويل تنمية أعضاء هيئة التدريس على نحو مستمر والإفادة من مستشارين والاندماج فى المشروعات التجريبية - وفى إيجاز فى كل ما يلزم لضمان استمرار العمل.

لقد أصبحت البورتفوليات جزءا هاما فى هذه المدرسة الابتدائية ومن بروفيل التقييم فى هذه المنطقة التعليمية. والبورتفوليو مع الاختبارات المقننة ومع التقييمات الأصيلة، توفر صورة أكثر خصوبة لتحصيل التلميذ عما يمكن أن يوفره أى مقياس مفرد.

ملاحظة:

- المعايير الجديدة New Standards مشروع مشترك بين المركز القومى للتربية والاقتصاد National Center on Education & Economy، ومركز بحوث التعلم والتنمية فى جامعة بتزبرج Learning Research and Development Center والذى بدأ عام ١٩٩٠ وكان هدفه وضع نظام من المعايير العالمية ذات العلامات الهادية Bench marked الخاصة بأداء التلميذ، ونظام تقييم يقيس أداء التلميذ فى ضوء هذه المعايير.

الفصل الثامن:

تكوين ثقافة البحث والاستقصاء (*)

مبادرة مراجعة جودة المدرسة

بعد دراستك لهذا الفصل فإنك تستطيع أن:

- توضح الحاجة للبحث التضافري في تطوير المدرسة والعناصر الستة التي تكفل له النجاح.
- تكتب العناصر الأساسية الثلاثة التي تلزم لمراجعة جودة المدرسة .
- تشرح مكونات التقييم الذاتي للمدرسة الذي يكفل التحسين المستمر للتدريس والتعليم .
- تبين كيف تمت مراجعة وفحص جودة مدرسة أوشن فيو مع إبراز أهمية العناصر الآتية :
  - خطة البحث - دراسة ذاتية .
  - مراجعة الفريق الزائر .
  - المقابلات .
  - فحص عمل التلميذ.
  - التحليل وتقديم تقرير.
- تشرح التحديات التي تواجه تنمية وثقافة تتمركز حول التعلم والمساءلة .
  - فحص عمل التلميذ عمل صعب .
  - توثيق تحصيل التلميذ ومراقبته .
  - مساندة لمراجعة جودة المدرسة واستمرارها .



(*) تعريب الفصل الثامن من المرجع الأول مع بعض التوضيحات

لقد ركزت معظم الجهود التى بذلت لإصلاح المدرسة على إستراتيجيات عامة لتحسين التعليم ، من قبيل التعلم التعاونى ، وتقسيم جدول الدراسة إلى كتل وليس إلى حصص block Scheduling ، والمنهج التعليمى المتعدد التخصصات ، والتقييم بالبورتفوليو ، والمشاركة فى اتخاذ القرار ، وتحديد معايير للتعلم. وبينما نجد أن كل هذه المداخل قد تسهم فى خلق ظروف تمكن من الإصلاح ، إلا أنها لا تؤدى بالضرورة إلى تدريس أحسن وتعلم أفضل ، وهذا يتطلب معالجة مباشرة لدقائق التدريس والتعلم من خلال النظرة المعتنى بها والدقيقة لعمل التلميذ ، ولأعمال التلاميذ والمدرسين ، وبما أن معظم المدرسين يعملون فى عزلة ، فإنهم يندر أن يروا عمل زملائهم، أو عمل تلاميذ غير تلاميذهم ؛ ولهذا السبب ، فإنه ينبغى أن تطور العمليات والأدوات التى يتطلبها الاستقصاء والبحث التضافرى للمدرسين وتأملهم وتفكيرهم وممارستهم فى حجرة الدراسة .

إن مشروع « سوذرن مين » القائم على المشاركة The Southern Maine Partnership مشروع تم التعاون فيه والتضافر بين المدرسة والجامعة ويتيح فرصا للمدرسين كأفراد . وللمدارس أن تندمج فى حوارات ناقدة عن التدريس والتعلم وتفحص الممارسة فى علاقتها بالبحوث والبحوث فى ضوء حكمة الممارسين .

وفى هذا الفصل نصف عمل هذه المشاركة فى تطوير مبادرة مواجهة جودة المدرسة School Quality Review Intiative (SQRI) باعتبارها عنصرا فى ثقافة الاستقصاء والبحث فى هذا المجتمع التربوى .

وفى عملية مستمرة قوامها تقييم الذات والتطوير والتحسين ، تطبق المدارس فى هذا المشروع المشترك طرق بحوث الفعل وبعض العمليات والبروتوكولات شائعة الاستخدام فى عملية التحديث والتطوير . ولقد اختارت بعض المدارس أن تستعين بفريق مراجعة وتقييم زائر وأن تقوم مجموعة من الأصدقاء النقاد بمراجعة وفحص التدريس والتعلم فى المدرسة فحصا مكثفا SMP/SQRI. ثم نصف فيما بعد عمليات

مراجعة جودة المدرسة SQRI كما تتم فى مدرسة ثانويـة عادية ، مع تركيز خاص على فريق المراجعة الزائر ، وأخيرا سوف نشترك معا فيـما تعلمناه كمجموعة عن الاستقصاء والبحث التـضافرى المُقَعَّـد فى المدرسة وبعض الأفعال التى نتـجت عن هذه المبادرة فى مراجعة جودة المدرسة .

إدراك الحاجة إلى بحث تضافرى

لقد كـانت الجماعـات التطوعية المشـاركة فى « مين » Maine وما تقوم به من مشروعات- مصدرا للإلهام عبر السنين وللتعلم النشط بالنسبة لكثير من مدرّسى التعليم الابتدائى والثـانوى وللإداريين ، ومن خلال الصيغ المخـتلفة لأنشطة الجماعـات المتأملة المفكرة وممارستهـا وشبكات الاتصال . وبرنامج تقيم المنح الصـغيرة Assessment Mini Grant Program وغيرها من الجهود، ساندت هذه المشاركة عمل المدربين كأفراد وعملهم فى فـرق وعززت التـأمل الفردى ونمت ثقـافة يجـد فيـها المدرسـون تقديرا كـباحـثين ومخترعين ومستشارين .

ولقد استطاعت بعض المدارس فى هذا المشروع أو البرنامج المشترك أن تصبح أقدر على الاستجابة لحاجات التلاميذ، غير أن التغـير المتمركز حول التلميذ كان فى كثير من المدارس مشوشا ومـتناثرا مع توافر جهود متعددة وعـدم التنسيق والاتفاق على الأهداف التى تساعد المدرسة ككل على أن تتقدم إلى الإمام ، بل إنه فى بعض الحالات تناقضت الجهود الواحـد مع الآخر ، وكثيرا مـا ركزت التغيرات فى الممارسـة أو التنظيم على ما يقوم به وينفذه أعضاء هيئة التدريس أكثر من تركيزها على تعلم التلاميذ.

وعبر الزمن لاحظ أعـضاء هيئة التدريس المشاركين فى المشـروع أنه فى حجرات الدراسة التى أثَّرت التغيـرات التى طرأت على الممارسة فيها تأثيرا مـوجبا على التعلم ، تركز عمل المدرسين والتلاميذ على التعلم على نحو مباشر .

ولسوء الحظ فإن هذا التركيز ندر أن يكون أمرا مـشتركا عبر المدرسة كلها ، ولم يتح للتلامـيذ رحلة تربوية سلسة مضـمونة وبدلا من ذلك كانت كل سنة دراسيـة خبرة جديدة تماما بقواعد جديدة وتوقعات جـديدة وفى المدارس التى حققت تقدما نحو خبرة تربوية أكثر اتساقـا وتماسكا للطلاب ، رأينا ثقافة مهنية تتسم بالزمـالة حيث توافر حوار منضبط ، وتأمل وتفكير وتصرق أو فعل دقيق (Wasley Hampel , & Clark , 1997) .

ولقـد كشـفت الجـهود المبكرة فى تنـاول هذه المسائل عن تعـقـدها ففى إحـدى الحالات، استمرت جماعة تجتمع خلال سنتين اجتماعا شهريا لتتأمل ممارستها فى التقييم والمنهج ، وكان يحضر اجتماعاتها فى المـتوسط فى الاجتماع الواحد أربعون مدرسا من

مدرسى الابتدائى والإعدادى والثانوى، وكان ييسر لهم عملهم هيئة العاملين بمشروع المشاركة «سوزرن مين SMP» ، ولقد أعدت المجموعة جدول الأعمال ، وتضمنت الأنشطة قراءة مقالات ومناقشة مفاهيم وأفكار ومسائل ، والمشاركة فى إستراتيجيات وأمثلة من المهام الأدائية والمشروعات ، وقواعد التقدير المتدرجة Rubrics وقوائم المراجعة والمعارض ، والبورتفوليات .

ولقد قررت المجموعة أن تنظر فى عمل التلميذ كطريقة لمعالجة مسألة وضع المعايير وتحديدها ، غير أنه فى الاجتماع الذى كان على الناس أن يحضروا معهم أمثلة من عمل التلميذ انخفض عدد الجمهور من ٤٠ إلى ١٧ ثم بعد ذلك إلى اثنين فقط ، وحتى فى مجتمع مساند ، يجد المدرسون أن من الصعب جدا مشاركة الآخرين فى عمل تلاميذهم أى مشاركة زملائهم فى هذا، بل ويجدون أن أصعب من ذلك استخدام هذه المعلومات كوسيلة لتحسين فهم تعليم التلاميذ .

ولقد أدركت الجماعة عند فحصها لعمل التلميذ ، أن المعايير التى صيغت صياغة واضحة على يد الراشدين الذين يتحلقون حول منضدة يمكن أن تكون غامضة تماما حين تطبق على عمل حقيقى لتلاميذ حقيقيين ، وأن أمثلة عمل التلميذ كثيرا ما تكشف عن المدرس أكثر مما تكشف عن المتعلم ، ولقد أدرك المدرسون بصفة عامة أنهم يميلون إلى التفكير والتحدث عما يعملونه ، وليس عما يحصله المتعلمون . ولاحظت الجماعة أنهم كمدرسين ، لا تتوافر لهم طرق للنظر إلى عمل التلميذ أكثر من المهمة الوحيدة مهمة تقدير هذا العمل وتحديد درجة له .

وفى الجماعات وهى تمارس التأمل والتفكير متعاونة مع هيئة العاملين فى مشروع سوزرن مين SMP أجريت تجارب بأدوات تساعد على تركيز حوارات المدرسين على عمل التلميذ بما فى ذلك Tuning Protocol , The California Protocol , The Prospect Center's Review of Children's Work and Project Zero's Collaborative Assessment Conference.

وبدأ المدرسون وهيئة العاملين فى المشروع فى فهم العوامل الضرورية للاستمرار فى هذا العمل وتعميقه ، وتوفير الحماس للبحث عن إطار عمل يساند اندماج المدرسة ككل فى هذه العمليات.

ونحن نلخص دورسنا المبكرة من بحثنا التضافرى على النحو الآتى :

* لكى تؤثر فى تغيير المدرسة المتمركزة حول التعلم ، ينبغى أن يتحول التركيز مما يخططه المدرسون إلى ما يعمله التلاميذ ويتعلمونه .



بروتوكول كاليفورنيا California Protcol

لقد طور مركز كاليفورنيا لإعادة تشكيل المدرسة California Centr For School Restructuring (CCSR) هذا البروتوكول لتحقيق هدفين رئيسيين :

(١) لكى يكون عملية تفاعلية صممت لتوفير بيئة آمنة بناءة ومواقف للحوار الناقد الذى يتعلق بإعادة تشكيل المدارس وتقدمها .

(٢) وأن يكون أداة بحث واستقصاء يستخدم على نحو منتظم فى مجتمع المدرسة بحيث تستمر جهود التغيير مركزة على حاجات تعلم جميع التلاميذ الحقيقية والنوعية.

ولكى يكون البروتوكول فعالا ينبغى أن يكون قوة دافعة للتغيير وفى نفس الوقت طريقة لتقييم تأثيرات التغيير وأن يظهر هذا فى مظاهر الاحتفال بالنجاحات والبرهنة أو عرض بيان بها وفى المساءلة عن نواحى القصور .

الشكل ٨-١ صيغة ١٩٩٦ لندوة البروتوكول CCSR

٥ دقائق : يرحب رئيس الجلسة بالمشاركين ويراجع غرض البروتوكول وأدواره ، وإرشاداته .

٢٠ دقيقة : يراجع المتأملون والمفكرون التقييم الذاتى للمدرسة من حيث تقدمها لتحقيق أهداف إعادة تشكيلها الأربعة (يتم تقدير التقدم على أساس قواعد متدرجة سلوكية Rubric for Progress) وهذه الأهداف هى :

(١) تعميق البحث والاستقصاء بفحص عمل التلميذ فى المسائل الأكثر أهمية .

(٢) تشكيل الإستراتيجيات والأفعال لمعالجة مسائل التنوع والاختلاف التى تشبع حاجات كل تلميذ .

(٣) تشكيل الإستراتيجيات والأفعال التى تؤثر فى المدرسة ككل .

(٤) مساندة المناطق التعليمية فى إعادة تفكيرها وإعادة تشكيل بنيتها لدعم تقدم المدرسة لتحقيق الأهداف الثلاثة السابقة .

٥ دقائق : يقدم فريق التحليل Analysis Team مقدمة تشير إلى مَعلّم أو مُعلّمين بارزين فى المادة المكتوبة التى قدمها المتأملون Reflectors .

٥ دقائق : يطرح المتأملون أسئلة مختصرة للتوضيح والاستيضاح ، ويستجيب فريق التحليل بتقديم المعلومات الموضحة بإيجاز وتركيز عن الدراسة الذاتية للمدرسة وعن المقدمة .

٢٥ دقيقة : يقدم فريق التحليل ، تحليله لما تم تعلمه من فحص عمل التلميذ - ومامعناه ، وما الذى ينبغى على المدرسة أن تعمله إزاءه .

٢٠ دقيقة : يؤلف المتأملون مجموعات كل مجموعة تتألف من عدد يتراوح ما بين أربعة وستة لتوفير وتقديم تغذية راجعة . وتختار كل مجموعة أحد أعضائها لكى يحدد الأسئلة والبيان . وتلخص الجماعات تعليقاتها فى إيجاز وتركيز وتحدد الأسئلة الأساسية وتعبيرات المساندة. وسوف تعلق كل مجموعة صفحات رسوم توضيحية وبيانية بعد إتمامها بحيث يستطيع أعضاء فريق التحليل أن يروها. وفريق التحليل يلاحظ ويستمع فى جلسات مناقشة المتأملين . .وقد يرغبون أيضا فى التباحث على نحو غير نظامى مع توافر التعليقات ومناقشة النقاط التى تبدو أكثر إثارة للاهتمام فى متابعتها فى وقت التأمل والتفكير الذى يلى .

١٥ دقيقة : يندمج فريق التحليل فى التأمل ، والتخطيط والمناقشة الواحد مع الآخر (بدلا من الاستجابة المباشرة للمتأملين) وهذا هو الوقت المناسب لكل فرد فى الحجرة أن يسمع مناقشة فريق التحليل والتى يكشفون فيها عن الطريقة التى يتأملون بها ويفكرون ويخططون ويتوافقون .

٢٠ دقيقة: يندمج فريق التحليل والمتأملون فى حوار ومحادثة مفتوحة عن عمل المدرسة .

مراجعة عمل الأطفال

The Prospect Center's Review of Childern Work

تضم العمليات الوصفية لهذا المركز من بين أشـياء أخرى المراجعة الوصفية للطفل Descriptive Review of a Child والمراجعة الوصفـية للعمل Descriptive Review of Work وينبغى القيام بهما كجهد تضافرى .

وتسعى هذه العمليـات إلى تحديد وتأكيد نواحى القوة عـند الأطفال وإمكانياتهم كأسس للتربية المسـتمرة والتعليم المستدام وتقوى عمليات الملاحـظة والوصف نتيجة قوة التفكير الجمعى ، أى بجمع المربين معا ليـلاحظوا ويصفوا ويتأملوا ويناقشوا . والغرض الأولى لقيام هيئة تدريسية بمـراجعة وفحص طفل هو جلب المنظورات المتباينة فى وصف خبرة طفل فى المواقف المدرسـية، وعلى أساس هذا الوصف ومناقشة مضـامينه تتوصل هيئة التدريس إلى توصيات تساند خبرات الطفل فى المدرسة وتعمقها ، ووفقا للحاجة ، تقدم طرقا لمساندة نواحى قوة الطفل واهتمامـاته وتساند طرق ترتيب بنية حجرة الدراسة لكى تيسر وتنمى نواحى القوة هذه.

والمراجعة الوصفية تدرك أن الملاحظة والوصف تتـطلبان إطارا أو بنية تجمع بينهما وتبقيهما متبلورين .

وهذا الاتجاه عن البعض يبعدنا عن إصدار الأحكام على جودة عمل الطفل لنتجه إلى وصف الخـصائص المتـعـددة الكامنة فى كل منتج لجـهد إنسـانى . وعندمـا يصف المدرسون ما يرون فى عمل الأطفال يكتشفون أنهم يتعلمون قدرا كبيرا عن أنفسـهم وعن عملهم - إنهم يتعـلمون كيف يعدلون تعليمـهم لطفل معين ،وهو الطفل الذى وصف عمله ، ليس ذلك فحـسب بل وكيف يخططون التعليم وينفذونه لجمـيع التلاميذ ، وأن تعمل هذا دون أن يغيب عن نظرك الفرد - ليس إلا أحد تحديات التدريس .

مؤتمر أو اجتماع التقييم التضافرى

Collaborative Assessment Conference

هناك ثلاثة عناصر فى بروتوكول مؤتمر التقييم التضافرى وهى أنه :

- يراعى السياق أو البنية.

- يمسك الأحكام أو يمتنع عنها . وأن تستمع إلى زملائك وهم يصفون ما يرفض فى النص المكتوب .

(١)مراعاة السياق: إن العمل الذى ينتجه الأطفال جدير بالاهتمام الجاد وبالتحليل وأن هذا العمل- أى ما كتبه الأطفال- يمكن أن يفصح عن الكثير عن الطفل وتفاعله مع البيئة التى أنتج فى ظلها هذا العمل (حجرة الدراسة ، والمدرسة ، والأسرة، والمجتمع المحلى) .

(٢) إمساك الأحكام والامتناع عنها : فى هذا الاجتماع التقييمى التضافرى يطلب من المدرسين صراحة أن يحتفظوا بآرائهم عن عمل التلميذ لأنفسهم، وهذا البروتوكول لا يفسح المجال لأى تعبيرات عن الذوق الشخصى (أحب وأكره) ، ولا للأحكام عن الجودة والنوعية (هذا حقيقة عمل جيد) وعادة يسمح فى البداية- أى فى الاجتماعات الأولى- ببعض الأحكام بسبب العادة .

إن إمساك الأحكام يرجع إلى أنه لا توجد إجابات صحيحة أو مطلقة عن المعنى أو الجودة . إن بنية هذا الاجتماع تتطلب أسئلة أكثر مما تتطلب إجابات ، فهى تشجع التأملات التى تعتمد على الشاهد ، وتتطلب التفكير فى كيفية تعليم أو تدريس الكتابة استنادا إلى الشاهد ، وتقتضى التفكير فى كيفية تدريس الكتابة استنادا إلى أفكار معقولة ولكنها غير مؤكدة عما يعمل فيه الأطفال وعما يهتمون به .

إن النظر إلى كتابة التلميذ تتيح لنا أن نراه على نحو فريد ، ليس ذلك فحسب بل وتزودنا برؤى غير عادية لحجرة الدراسة ، ونحن عادة نبدأ فى التعلم عن حجرات الدراسة من الملاحظة ، وتوقعات المدرسين ، والأهداف المحددة وهلم جرا ، وأحيانا ننتقل على الأقل إلى النظر إلى عمل التلميذ ، وإذا عكسنا هذا النظام فإننا نضمن أننا سنلتفت أولا إلى إنتاج التلميذ وإلى عمل المدرس ، ثم نعود أدراجنا لننظر فى المواد Materials والأفكار والبيداجوجيا وهلم جرا.

(٣) الأسئلة المثارة : هناك ثلاثة أنواع من الأسئلة تثـار فى جلسات أو اجتـماعات التقييم التضافرى هذه :

(أ) النوع الأول من الأسـئلة هو الذى يمكـن أن يطرح عن أى مـوضوع كـتـبـه التلميذ، ومن أمـثلة هذه الأسئلة تلك التى تحاول أن تحدد طبيعـة التعيين أو الواجب ، وسن الكاتب ، ونوعه (جنسه) ومـا إذا كان التلميذ أو الطفل قام بهـذا العمل وحده أم تلقى مساعدة .

(ب) والمجموعة الثانية من الأسئلة تنشأ على نحو مباشر بدرجة أكبر من الوصف النوعى والمحدد لموضوع أو قطعـة معينة، وقد تبرز هذه الأسئلة عـمق اندماج القراء فى النص . وكلما ازداد عمق القراءة دل ذلك علـى نجاح وصرامة عملية التقيـيم التضافرى وكانت الأسئلة أكثر التصاقا بالنص .

(جـ) والتـحليل الأعـمق لجمـيع الأسئـلة الأخرى التى تنشـأ من خـلال سيـره اجتماعـات أو مؤتمرات التقييم التـضافرى تندرج فى ثلاث فئات أساسـية : التدريس ، والمنهج التعليـمى، والتقييم (عن أجـناس الكتابة المختلفة والأطفـال ككتاب) . وهذه الفئات لها مغزاها لأنها توفر استبصارا وفهما لاهتمامات المشاركين ولجوانب عمل الطفل التى يمكن فحصها أو التى يحتمل فحصـها عن طريق استخدام البروتوكول وهذه الفئات تمثل مدى عريضا من الاهتمامات المتفاوتة التى تتناول كثيرا من جوانب النمو المهنى الجاد فى مجال تدريس الكتابة ، وبعبارة أخرى ، يزداد عن طريق ممـارسة عقد اجتماعات أو مؤتمرات التقييم التـضافرى احتمال قدرة المدرسين على تحديد وبلورة قـضايا واهتمامات هامة لهم ، ولها مغزاها بالنسبة لميدان التعليم .

* لا تحسن المدارس التدريس والتعلم بطرق لها معنى نتيجة لأوامر رسمية تفرض عليها من الخارج .

* لا تتغير المدارس لأن عـددا قليلا من الأفراد يتغيرون : يتطلب التغيـير تضافر جميع أعضاء هيئة التدريس الذين يعملون معا لتحقيق أهداف مشتركة .

* تغيـر المدرسة المتمركـز حول المتعلم يتطلب حـوارا عميقـا مستمـرا هادفا بين الزملاء عن دقـائق عمل التلميـذ وعن التعلم، وهذه هى الطريقة التى تؤدى إلى تنمـية ثقافة متمركزة حول المتعلم ، ومعانى مشتركة ومعايير حياة .

* الأدوات الجديدة الملائمة للسياق والعمليات ضرورية للتغيير الفعال ويحتاج الناس إلى تعلم مهارات جديدة وأدوار جديدة وطرق جديدة تصل وتربط الواحد بالآخر.

* النظرة من الخارج أو وجهة النظر الخارجية هامة فى منظور المدرسة لنفسها . فالمدارس التى تعمل فى عزلة يقل احتمال استمرارها فى التحرك عن المدارس التى تتزامل وتتشارك مع الأخرى . إن المشاركة فى الموارد، والمصادر ، والأفكار ، والكفاحات، والنجاحات مؤثرة جدا وفعالة .

وبينما كنا نلتقى ونجتمع حول هذه المسائل فى ساوزرن مين Southern Maine كان دافيد جرين David Green وهو عضو سابق فى تفتيش صاحبة الجلالة فى بريطانيا Her Majesty's Inspectorate in Great Britian يعمل مع مكتب نيويورك للتربية New York Department of Education ليكيف جوانب من تفتيش المدرسة الإنجليزية مع السياق الأمريكى، ولقيت أفكار جرين عن معرفة المدارس معرفة جيدة نتيجة البحث والاستقصاء فى التدريس والتعلم ونموذج المراجعة على يد فريق زائر قبولا وحماسا وبدأت هيئة العاملين بمشروع المشاركة والمربون من أعضاء المناطق التعليمية فى مناقشة طرق لاستيعاب هذه الأفكار فى نموذج مناسب لسياقنا .

عملية المبادرة فى مراجعة جودة المدرسة

لقد قضى الأعضاء المشاركون العام الدراسى ١٩٩٤ - ١٩٩٥ فى تنمية عملية مولدة متكررة تساعد المدارس على تركيز جهودها التحسينية على التدريس والتعلم أثناء تنمية ثقافة أشمل والقدرة على الحفاظ على العمل والاستمرار فيه . ولقد أسفر هذا عن ثلاثة عناصر أساسية لتصميم هذه المراجعة :

(١) مجموعة من المبادئ المشتركة .

(٢) أدوات العملية والبحث تتلاءم مع السياق الفريد لكل مدرسة .

(٣) شبكة من الأصدقاء النقاد .

مبادئ مشتركة

فى اجتماع فى أكتوبر سنة ١٩٩٤ ضم أعضاء من مشروع المشاركة مهتمين بمفهوم عملية المبادرة فى مراجعة جودة المدرسة ، توصل حوالى ٨٠ فردا من مدرسى رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية ومن مدرسى الجامعة ومن الإداريين والآباء والطلاب وأعضاء المجتمع المحلى إلى تحديد مجموعة من المبادئ للمدارس المتمركزة حول المتعلم وهذه المبادئ العريضة الثلاثة شكلت أساس عملية المبادرة فى مراجعة جودة المدرسة والمشاركة فيها (انظر الشكل ٨-٢) .

ولقد التزمت المدارس المشاركة باستخدام هذه المبادئ لتوجيه بحثهما وتخطيطهما، واستخدمت الفرق الزائرة هذه المبادئ لتركز وتنظم مراجعتها للتدريس والتعلم فى المدرسة . ولقد مكنت هذه المبادئ المشتركة المدرسين من أن يشتركوا فى لغة واحدة وتوجه واحد نحو التدريس والتعلم يوفر فرصا لتفكير أعمق وتعلم أخصب عن الحياة التعليمية للأطفال .

أدوات العملية والبحث

بدأ فريق تقويم يتألف من حوالى ١٢ من المتطوعين فى تنمية وتطوير عملية التنفيذ ، وفريق الإعداد والتصميم هذا كافح مع الحاجة لتنمية عملية مستمرة بدرجة من الاطراد تنمى الفهم والتضافر وتقدر وتراعى الحاجة للتكييف والمواءمة المحلية اعتمادا على سياق كل مدرسة وظروفها .

وبعد عدة مسودات ، تحققت عملية اندماج المدرسة ، وبعد موافقة مبدئية من المدرسة ككل على المشاركة ، قامت كل مدرسة بتنمية وتطوير سؤال محورى مع خطة لبحثه مصاحبة له والتزام بأفعال وتصرفات تستند إلى هذا البحث والاستقصاء ، وتقويم لعملهم ، ونشر لما تعلموه ليصل إلى مجتمعاتهم ، ولقد حددت كل مدرسة فريق تنسيق (والذى قد يكون هيئة أو لجنة موجودة مثل فريق تحسين المدرسة ، يضم مدرسين وإداريين ، وهيئة مساندة ، ووالد واحد على الأقل أو عضو من المجتمع المحلى ، وطلاب إذا كان ذلك ملائما لتيسير عملهم المدرسى وتوثيقه (انظر الشكل ٨-٢) وفيما يأتى نصف عناصر عملية البحث والاستقصاء .

أسئلة تركيزية :

إن فريق التنسيق بالمدرسة وهيئة العاملين بها يحددون السؤال الجوهرى والذى يوجه ويرشد تقييمهم لأنفسهم بالنسبة لسنة معينة مع المبادئ المتمركزة حول المتعلم ، وهذا السؤال ينشأ من عمل المدرسة المستمر ويتبلور ويطور من حوار أعضاء هيئة التدريس المكثف عن ما هو مركزى فى عملهم عند هذه النقطة فى الزمان، وعلى سبيل المثال كان السؤال المحورى فى مدرسة : كيف يقود تقييمنا التعليم ويطوره؟ وسؤال آخر : «كيف يثقف ويرشد تأمل التلميذ وتفكيره ممارستنا؟ ».

الشكل (٨-١)

مبادئ مشاركة ، ساوثرن مين ، التى تراعى فى المدارس المتمركزة حول المتعلم

تعتقد هذه الشراكة أن المدرسة مركز للتدريس والتعلم حيث يندمج التلاميذ والمدرسون على نحو نشط فى التعلم .

المحور الأكاديمى

لدى المدرسة محور أكاديمى واضح تركز عليه اختاره المدرسون اختيارا مناسبا من مدى من الإستراتيجيات لتنمية تعلم التلميذ ، وتتوافر مجموعة جوهرية من المهارات ومعرفة أساسية يحصلها جميع التلاميذ ، ويمكن أن يصوغها المدرسون والتلاميذ والآباء وأعضاء المجتمع المحلى صياغة واضحة ، ويستطع جميع المدرسين والتلاميذ أن يجيبوا على السؤالين « ماذا نعمل » ولماذا نعمله ؟

التقييم والمساءلة

تعتبر المدرسة نفسها مسئولة عن ضمان أن يظهر جميع التلاميذ ويبرهنوا على تحقيق معايير القراءة والكتابة والتعلم الجيد فى جميع مجالات المعرفة . إنها تنظم نفسها وتعيد هذا التنظم وفقا لذلك، وتستخدم الصيغ الملائمة من التقييم التى تعكس معايير عالية معلنة للتعلم لتوثيق تقدم التلميذ وتحصيله وتستخدم المدرسة ميكنزمات متعددة لتقدم تقارير متكررة ومعلنة للآباء والتلاميذ ، والمجتمع المحلى عن مدى إجادتها فى الوفاء بالنواتج المحددة والمقررة .

المجتمع

ثمة إحساس بالمجتمع يتغلغل فى المدرسة ويشيع ، فالآباء والمدرسون والتلاميذ والأعضاء الآخرون فى المجتمع المحلى للمدرسة شركاء فى التعلم ويعاملون جميعهم بكرامة وبتقدير واحترام ويشجعون ويساندون فى نموهم وارتقائهم .

الشكل (٨-٢)

تقييم ذاتي مستمر لتحسين التدريس والتعلم

حوار تأملي مستمر

أسئلة جوهرية

توثيق مستمر

تقويم

* تكويني
* تجميع بروفيل المدرسة السنوي
* تقرير للمجتمع

بحث

* خطة
* جمع بيانات
* تحليل بيانات

فعل

* خطة
* تنفيذ والقيام بالأفعال المصممة لتحسين التدريس والتعلم

تواصل مستمر

١- المدرسة تقوم ببحثها المستمر وتستضيف فريقا زائرا للمراجعة كل عدد قليل من السنوات .

٢- يتضمن

* فحص عمل التلميذ.
* ملاحظات .
* متابعة التلاميذ وملازمتهم Student Shadowing
* مقابلات .
* مراجعة الوثائق والسياسات.

تكمله الشكل (٨-٢)

٣- بروفيل المدرسة السنوى وثيقة تستغرق ما بين خمس إلى ست صفحات تلخص معلومات أساسية عن خلفية المدرسة ورسالتها ، ونواتج المتعلم ، والتقدم نحو تحقيق الرسالة / النواتج ومبادئ التمركز حول التعلم الخاصة بمشروع المشاركة والخطوات التالية .

٤- تنمى كل مدرسة وتطور طرق تقديم تقاريرها عن تقدمها للمجتمع المحلى .

٥- يمكن استخدام أدوات وعمليات مثل بروتوكول التضافر المدرسى

Colloabortive School Protocol ,Tunning Protocol

Colloabortive Assessment Confrence and,Descriptive Reviw of Work

كموضوعات ملائمة للحوارات التى تركز على التدريس والتعلم .

خطة البحث :

تقوم كل مدرسة استنادا إلى سؤالها المحورى بوضع خطة بحث ، وتحدد الطريقة التى ستجمع بها البيانات وتحليلها للإجابة على السؤال الذى طرحته وكيف تنعكس المبادئ المتمركزة حول المتعلم Learner Centered Principles فى المدرسة وتستخدم المدارس أدوات منوعة لذلك على أن تلائم محور عملها مثل :

* فحص عمل التلميذ باستخدام العمليات Processes والبروتوكولات Proto-cols مثل المراجعة الوصفية Descriptive Review .

* ملاحظات حجرة الدراسة .

* متابعة التلميذ Student Shadowing (أى مصاحبة تلميذ مرشد خلال يومه الدراسى) .

* مقابلات شخصية مع أعضاء هيئة التدريس والآباء ، والتلاميذ وأعضاء من المجتمع المحلى .

* مراجعة وفحص بيانات أداء التلميذ والوثائق ، والسياسات .

* مراجعة يقوم بها فريق زائر (سنصف ذلك فى الجزء التالى) .



وسوف تتغير خطط البحث مع تقدم العمل ، ولكن الخطة المبدئية تفيد وتعمل خريطة لعملية البحث خلال السنة كلها .

الفعل Action :

ومع جمع المدارس للبيانات التى تتعلق بمبادئ التمركز حول المتعلم، والتى تتصل بالسؤال المحورى تستطيع أن تتخذ قرارات عن التدريس تقوم على فهم راسخ للخبرات التربوية للأطفال ، وهذه الأفعال متطورة وتجدل Intertwined مع عملية البحث . وقد تتخذ صيغة تعديلات صغيرة فى الممارسة التدريسية أو قرارات أكبر عن البرامج والممارسات عبر المدرسة كلها .

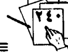
التقويم والنشر Evaluation and Dissemination خلال عملية البحث كلها وأثناء العمل والفعل تندمج المدرسة فى تقويم عملها ، وهذا التقويم يرشد عملية التطوير داخل المدرسة ويفيد كأداة للتواصل مع مجتمع المدرسة الأعرض . وقد يتخذ هذا صيغا منوعة مثل رسائل الأخبار Newsletters والتقارير ، واجتماعات الآباء ، وعروض تليفزيونية .

وبالإضافة إلى ذلك فإن كل مدرسة تقوم بتقويم تجميعى عن طريق بروفيل مستوى للمدرسة يعرض على جماهير أو نظارة من داخل المدرسة ومن خارجها ، وأثناء استمرار وتطوير عملية التقييم الذاتى للمدرسة ، فإن وضع وتطوير البروفيل السنوى يساعد المدرسة على أن تتوقف وتقيم ما لديها عن تقدمها وتتأمل وتفكر فيما حدث فى العام الماضى فى تحسين التدريس والتعلم ، وتفكر فى الخطوات التالية ، وبروفيل المدرسة تقرير سنوى مختصر يستغرق ما بين خمس إلى ست صفحات ويضم :

* معلومات أساسية عن خلفية المدرسة مثل الموقع ومدى الصفوف التى تضمها وأعداد التلاميذ والمدرسين والخصائص الأخرى ذات المغزى والأهمية للمدرسة ومجتمعها:

* رؤية المدرسة ونواتج المتعلم .

* وصف لعمل المدرسة وتقدمها فيما يتعلق بالسؤال الجوهرى ومبادئ التمركز حول المتعلم فى مشروع المشاركة SMP وتحصيل التلميذ .



نتيجة لإدراك تعقد المهمة وضع وطور فريق التصميم ميكنزمات مساندة عديدة للمدارس المشاركة فى هذا المشروع SMP/SQRI بما فى ذلك أسبوع مكثف من العمل صيفا وشبكة من الأصدقاء النقاد .

وهذا المعهد الصيفى يزود المدرسة وأعضاء الفريق الزائر بمراجعة لمبادرة جودة المدرسة SQRI ، وفرص لفحص المبادئ المتمركزة حول المتعلم ، وممارسات استخدام طرق وأدوات البحث المختلفة ويوفر وقتا لفريق التخطيط . وميسرو المعهد مدرسون وإداريون على نحو نشط فى تطوير عملية مبادرة مراجعة جودة المدرسة SQRI ولعبوا أدوارا قيادية فى المدارس وفى فريق المراجعة الزائر .

وأثناء الأيام القليلة الأولى ، يندمج كل فرد فى نفس الأنشطة معا : يبحثون عن الشاهد والدليل المتعلق بمبادئ التمركز حول المتعلم وذلك من خلال وصف يوم نمطى من أيام تلاميذ المدرسة الثانوية ، والمشاركة فى محاكاة ثقافية حيث ينبغى على الملاحظين أن يحاولوا التوصل إلى « قواعد » ثقافة غير مألوفة ، والقيام بملاحظات لمواقف عامة معلنة Public Settings ، وعن طريق تصوير بالڤيديو لأجزاء من حجرة الدراسة ، وتطوير أسئلة والقيام بمقابلات شخصية وفحص عمل التلميذ عن طريق البروتوكولات المختلفة، وفى النصف الثانى من برنامج المعهد ، تنقسم فرق المدرسة وفرق الزائرين لكى يعملوا، تخطيطا محددا ونوعيا لأدوارهم المستقبلية .

وفى نفس الوقت وهم يتعلمون ويشاركون فى عمليات البحث ، يشكل المشاركون مجتمعا من الأصدقاء النقاد ذوى التزام قوى وثقة ، وأثناء السنة ، ينمو هذا المجتمع مع مشاركة فرق المدرسة فى عمله ، ومع حل المشكلات معا ومع الاستمرار فى الممارسة باستخدام أدوات البحث الجديدة فى اجتماعات فى فترة بعد الظهر لمدة تراوحت ما بين ٤ و ٦ أسابيع ، ويحضر هذه الاجتماعات أعضاء الفرق الزائرة كلما كان ذلك مناسبا وبالإضافة إلى ذلك ، فإن مدرسين من المدارس القائدة يخدمون كأعضاء فى الفرق الزائرة للمدارس الأخرى . وقوة وسلامة هذه الارتباطات تمكن المدرسين من اقتسام النجاحات والإخفاقات فى حجرات دراستهم . وهذا الحوار الأمين يوفر فرص تعلم الأطفال .

وهيئة العاملين فى مشروع سوذرن مين SMP توفر مساندة مستمرة لكل مدرسة ، بما فى ذلك الزيارات المنتظمة وطرح الأسئلة ، وتوفير تغذية راجعة واقتراح المصادر والموارد والاستجابة لحاجات المدارس المحددة .

مراجعة الفريق الزائر

توفر مراجعة الفريق الزائر للمدرسة وتزودها بفرصة لتلقى التغذية الراجعة الناقدة على خبرة تعلم تلاميذها . وتقوم المدارس المتضمنة فى هذه العملية بالإفادة من مراجعة فريق زائر كجزء من خطتها البحثية كل عدد قليل من السنوات ، ولقد طلبت المدارس الأربع الرائدة فى تجربة المشروع المراجعة عام ١٩٩٥ - ١٩٩٦ .

وقامت هيئة العاملين بالمشاركة بالتعاون فى تشكيل الفرق الزائرة المؤلفة من مربين (مدرسين ، وإداريين ، وإخصائيين)، وهيئة عاملين مساندة وحيثما أمكن تضم والدا واحدا أو عضوا يمثل المجتمع المحلى . ولكل فريق رئيس أو رئيسان بالتعاون ويتوقف هذا على كيفية اختيار القادة لتعريف مسئوليات تيسير العملية وإداراتها. ويتوقف حجم الفريق على حجم المدرسة ، ويتطابق بروفيل الفريق مع السؤال المحورى الذى تطرحه المدرسة بأكبر قدر ممكن .

وينفق الفريق الزائر أسبوعا يفحص التدريس والتعلم فى المدرسة من خلال ملازمة التلميذ (تتبع تلميذ لمدة يوم) ، وملاحظات حجرة الدراسة ، ومقابلات المدرس ، والتلاميذ والآباء والأعضاء الآخرين فى مجتمع المدرسة ، وفحص عمل التلميذ. والجدول الدقيق للأنشطة يتم وضعه على يد فريق منسق بالمدرسة ويختلف من مدرسة إلى أخرى وقد يبدأ الأسبوع فى أى يوم ، ولقد بدأت ثلاث مراجعات من الأربعة فى السنة الأولى يوم الخميس .

وفى نهاية كل يوم ، يجتمع الفريق الزائر ليعالجوا ما تعلموه فى ذلك اليوم ويتعمق فهم الفريق للمدرسة مع كل يوم تال مع تدرج الأنماط والتيمات والأسئلة من حيث الوضوح والتبلور ، وينظم جمع البيانات والتحليل وكتابة التقارير حول المبادئ المتمركزة حول المتعلم والسؤال المحورى للمدرسة .

وما أن يحل اليوم الرابع إلا ويكون الفريق جاهزا لكى يبدأ فى كتابة مسودة التقرير للمدرسة ، ويصف الفريق الشاهد والدليل وأمثلة المبادئ والسؤال المحورى وهى



تطبق وتراعى وتعمل عملها وتتولد نتائج / وبيانات Statements من هذه أى يستخلصون النتائج وما يعرضونه من أفكار وهم لا يقدمون عن قصد توصيات : وإنما بدلا من ذلك يطرحون أسئلة انبثقت ونتجت عن عملية المراجعة لكى تنظر فيها المدرسة وتعرض خلاصة التقرير وأبرز نقاطه شفويا على جميع أعضاء هيئة التدريس والعاملين وغيرهم ممن تدعوهم المدرسة للاجتماع فى اليوم الخامس ويعد تقرير تحريرى نهائى على يد الفريق ، ويلى ذلك مناقشة أعضاء هيئة التدريس بعد أسابيع قليلة من الزيارة . وفى الجزء التالى سوف نصف بإيجاز مراجعة الفريق الزائر الاستطلاعية .

مبادرة مراجعة جودة مدرسة أوشن ڤيو

إن مدرسة أوشن ڤيو الثانوية Ocean View High School (OVHSI) مدرسة شاملة تضم الصفوف من التاسع إلى ١٢ وبها ٧٢ عضو هيئة تدريس يدرسون ما يقرب من ألف تلميذ وهى المدرسة الوحيدة فى هذه المنطقة وبها أعضاء هيئة تدريس ذوو خبرة وهى منظمة على أساس مجالات المحتوى ، وقد بدأت المدرسة فى فحص إستراتيجيات التدريس المختلفة بما فى ذلك المهارات الأساسية Critical Skills ، ولقد أشركت الطلاب بحيث يكون لهم صوت فى اتخاذ القرارات وعملت على أساس روابط أعظم مع المجتمع المحلى .

تطوير خطة البحث Development of the Inquiry Plan ولقد بدأت قوة الدفع فى خطة البحث فى هذه المدرسة فى العام الدراسى ١٩٩٥ - ١٩٩٦ وقبل ذلك بسنة وخلال السنة الدراسية ١٩٩٤ - ١٩٩٥ تعاونت هيئة التدريس بالكلية لكى تحدد وتميز ستة معتقدات مشتركة للتعلم الفعال .

١- نحن نحترم التنوع فى أساليب التعلم والتدريس .

٢- احترام أنفسنا والآخرين جوهرى .

٣- من الأمور الهامة توفير بيئة آمنة فيزيقيا وفكريا وانفعاليا .

٤- تتطلب التربية والتعليم التضافر بين أعضاء الهيئة التدريسية والتلاميذ والآباء والمجتمع المحلى .

٥- التعلم يتطلب مثابرة ، وضبطا ذاتيا Self-discipline وعملا شاقا حسب الاستعداد .

٦- الفضول الفكرى والمخاطرة تحافظ على عملية التعلم وتؤدى إلى استمرارها .



ولقد شعر أعضاء هيئة التدريس والعـاملون بالمدرسة أن المعتقدات المشتركة قدمت مفردات ولغة مشتركة ومثالا جادا للتعـاون والتضافر بين أعضاء هيئة العاملين ، غير أن التثبت من صـحة وصدق هذه المعتقـدات فى حجرة الدراسة مثّل مـشكلة . لقد نظرت المدرسة إلى مبادرة مراجعة الجودة SQRI باعتبارها وسيلة لبـحث صدق هذه المعتقدات وأثناء الدراسة بالمعهـد الصيفى اتفقت المدرسة على الـصياغة الأخيرة لسـؤالها المحورى وهو : « كيف تبدو وتظهر معتقداتنا المشتركة عن التعلم الفعال فى المدرسة » .

خطة البحث - دراسة ذاتية The Inquiry Plan - Self - Study

من الناحية التنظيمية بدأ العمل فى هذه المدرسة OVHS بفريق التحسين School Improvement Team (SIT) وعلى أساس المعلومـات المستقـاة من المعهد الصـيفى ، قامت هذه المجموعة من المدرسين والتلاميذ والإداريين والآباء بتعيين وتحديد مجموعة أو جماعة أصغر من المدرسين والإداريين والتلاميذ وأحد الآباء لكى ينسقوا بين الجهود على مستوى المدرسة كلها بحيث يضعون خطة البحث بالمدرسة وينفذونها .

ولقد تضمنت خطة البحث لهذه المدرسة فى البداية سلسلة من الوقائع والأحداث التقويمية بحيث يشارك المدرسون فى الأدوات المختلفة التى تم تعلمها فى المعهد الصيفى، مثل البروتوكـول المختمر Tuning Protocol ومؤتمرا أو اجتـمـاع التقـييم التضـافـرى Collaborative Assessment Coference لكى تتـبع وتستـخدم فى مـراجعة الفـريق الزائر فى الربيع . ولم تكن الجلسات الأولى للمـشاركة والاقتسام ناجـحة جدا ، سواء أكان ذلك بالنسـبة للانتظام فى الحضور أم فى تحـريك المدرسة نحو فهم أعـمق للسؤال المحورى، ولقد اعتبر أعضاء هيئة العـاملين بالمدرسة هذه الجلسات أو الاجتماعات عملا إضافيا له قيمة محدودة ، وهـكذا فإن أساس الزمالة والفهم والتفاهم لم يوضع . ولقد دهش فـريق القيـادة بالمدرسـة عندما وجـدوا إقـبال المدرسين علـى تبنى قدر وافـر من المعتقدات المـشتركة Common Beliefs ولكنهم لاحظوا حاجـتهم لتسـويغ إنفاق المال والوقت فى هذه السبيل .

وقام الفريق القيادى نتيجة تعلمه من هذه الخبرة إلى التوصل إلى إستراتيجية بديلة تركز بدرجـة أكبر على تحـقيق اندمـاج المدرسة كلها عن طريق أنـشطة مدرسيـة تشمل المدرسة، وبدأ هذا بسلسلة مـن التأملات المكتوبة قـام بكتابتهـا أعضاء هيئـة العاملين . وطُلب من المدرسين أن يحضروا تأملاتهم التحريرية أو المكتوبة إلى اجتماع هيئة العاملين يعالَج بالتفصيل عمل التلميذ ويتناول التلاميذ أثناء العمل الذى أظهر خصائص تدل على تحقق المعتقدات المشتـركة ، وتم اقتسام هذه والمشاركة فيها فى مجـموعات صغيرة ، ثم جمعت لكى يحللها الفريق القائد .



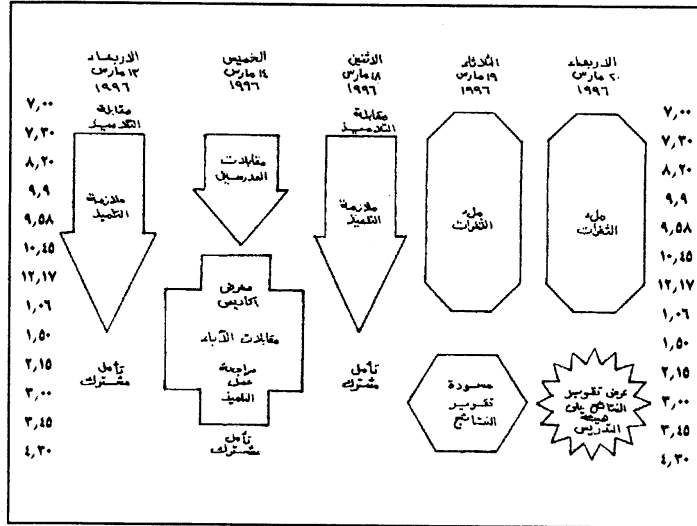
ولقد اشتملت الرسالة الإخبارية على عدة أمثلة مكتوبة ، والتى أصبحت معروفة SQRI باسكويرى بـرس أو سكوريل برس The Squirell Press. ولقـد وفـرت هذه التأملات التحريرية أساسا للمحادثات غير الرسمية بين الزملاء .

وبالإضافة إلى ذلك ، استوعب فريق القيادة عمل جماعة المجتمع المحلى للتوعية بمخاطر المخدرات والكحول ، ودمجت جميع التلاميذ وجميع أعضاء هيئة التدريس فى هذه المدرسة OVHS فى خمس مـناقشات حـول مائدة مـستديرة تنظر وتفـحص مناخ المدرسة . والمحـادثات التى تركـزت على المشتركـين رقم ٣ ، ٤ زودت هيئة الـتدريس بالمدرسة ببيانات إضافية عن السؤال المحورى .

مراجعة الفريق الزائر :استضـافت المدرسة OVHS فى مارس ١٩٩٦ فريقا زائرا وأنفقت الأيام الثلاثة الأولى من المراجعة فى ثلاثة أنشطة أساسـية وهى : متابعة التلميذ Student Shadowing كظله ، ومـقابلات مع المـدرسين والآباء ، ومراجـعة وفـحص لعمل التلميذ الذى عرض فى معرض أكـاديمى، ولقد قضى الفريق اليومين الأخيرين فى القيام بالأجزاء التى لم تنجز من العمل وتجميع التقارير التحريرية والشفوية (انظر الشكل ٨-٣) متابعة التلميذ Student Shadowing : لقد كلف كل عضـو من أعضاء الفريق الزائر بمتابعة لصيقة لتلميـذ فى اليوم الأول واليوم الثالث من المراجعة والفحص . يقوم التلميذ كمرشد ، ويتتبع كل عضـو من أعضاء الفريق الجدول اليومى للتلميذ، ولقد تم اختيـار التلاميذ على يـد فريق القيادة وأسهـم فى ذلك جميع أعضـاء الهيئة التـدريسية بحيث يمثلون قطاعا عريضا من مجتمع التلاميذ. ولقد أخطر الآباء أو أولياء أمور جميع التلامـيذ بمشاركـة طفلهم قبيل القـيام بهذه المهـمة . ولقد اسـتطاع القائمون بالمراجـعة والفحص خلال الأيام السـبعة أن يحققوا إحسـاسا جيدا بتفاعـلات المدرس - التلميذ، وتفاعـلات التلاميذ بعـضهم مع بعض وبمدى اتساع مجـال العمل المتوقع من التـلاميذ ومدى تعقده .

وأتاحت زيارات حجـرات الدراسة لهـؤلاء المراجعين والفاحـصين أن ينظروا فى عمل التلمـيذ ، ويلاحظوا التلاميذ وهم يـعملون فى سياقات المدرسـة الحقيقـية، ولقد كانت الزيارات فى البـداية غير متـجذرة فى الواقع ، ولكن سرعـان ما أصبح التلامـيذ والمراجعون الفاحصون والمدرسون فى وئام الواحـد مع الآخر . ولم يستخدم المراجعون والفاحصون أى بروتوكول معين أثناء هذا الوقت ، ولم يوجد ملاحظون صامتون Silent Observers ، لقد تحدثوا خلال اليومين مع التلاميذ عن عملهم وخبراتهم . ولقد طلب المراجعون الفـاحصون على نحو متسق من الـتلاميذ وسألوهم عمـا كانوا يعملون ولماذا

جدول الفريق الزائر لمدرسة أوشن فيو الثانوية



يعتبر مـا يعملونه ذا قيمة، ولقد وفـرت هذه المحادثات حول عمل التلميذ اسـتبصارات وأفهاما لمعاييـر المدرسة ومستوياتها وقيمها وممارسـاتها قائمة على الشاهد والدليل ، ولا تستند على مجرد الكلمات والمقاصد .

المقابلات : وجدول اليـوم الثانى ملىء بالمقـابلات مع المدرسين والآباء وتبع ذلك زيارة لمعرض أكاديمى . وباستخدام البروتوكول والذى وضعه فريق القيادة وفريق المراجعة تمت مقابلة جميع الراشدين الذين عملوا فى المدرسة مـقابلة شخصية إما فى اليوم الأول أو فى اليـوم الرابع باستـثناء راشد واحـد . وتمت مـقابلة ١٥ من الآباء أيضـا مقـابلة شخـصية وعلى الرغم من جـهود المدرسة كـان هؤلاء الآباء جميـعا آباء تلاميـذ فائقى التحصيل ، ولقد لاحظ الفريق أنه لم يحصل على المدى الكلى لآراء الآباء .

ولقـد أتاحت المقابلات الشـخصـية التى تم إجـراؤها مع المدرسين فى حـجرات دراستهم الفرصة لمناقشة عمل التلميذ، وهذه الفرصة على أية حال كانت محدودة لضيق الوقت وبسبب العمل الاختيارى . فى مـعظم الحالات اختار المدرسون أن يعرضوا على الحوائط أعمال التلاميـذ النموذجية . . كما هو الحال فى المتابعة اللصيـقة للتلميذ ، فإن وقت المشاركة واقتسام عـمل التلميذ لم يكن « نظاميا » Formalized . ومع ذلك فإن المعلومات المسـتقاة من المدرسين والآراء تمت مسـاندتها بأمثلة من عمل التلمـيذ وتركت انطباعات قوية عند فريق المراجعة والفحـص. وساندت تعليقات المدرسين واستبصاراتهم مع ما يدعمهـا من عمل التلميذ وأصلت المحادثات وأضافت إلى فـهم التدريس والتعلم بالمدرسة . واستنادا إلى التغذية الراجعة من أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة OVHS ومن فريق المراجـعة والفحص ، سـوف تركز مراجـعات الفريق الزائر المسـتقبليـة على عمل التلميذ وتجعله المحور الرئيسى للمقابلات الشخصية مع المدرسين .

فحص عمل التلميذ Exploring Sudent Work

وقد أنفقت فترة ما بعد الظهيرة فى اليوم الثانى فى معرض أكاديمى ، وهو مصمم بقصد عرض حصيلة عمل التلميذ فى نفس وقت اجتماعات الأب بالمدرس . وقد اختار بعض المدرسين أن يعرضوا مـدى متنوعا كاملا من عمل التلمـيذ؛ لأن الأغلبية رأت أن تعرض نماذج « أى المنتـجات التامة » وهكذا وفـرت استبصـارا محدودا لفريق المراجـعة والفـحص بمدى الجودة والنوعـيـة أو بعمليـة التعلـم التى وراء هذا العمل . وفـحص ومراجـعة المعرض الأكـاديمى زودت الفريق الزائر ببـعض الاستبـصارات الإضافـية عن توقعـات التلميـذ فى المدرسة ، وفى بعض الحالات دارت حـوارات بناءة بين التلامـيذ والمدرسين والمراجعين أو الفـاحصين وفى إحـدى الحالات شرح تلمـيذ بورتفوليـو اللغة الإنجليزية على أساس مشـروع المعايير الجديدة New Standards Project ، ولقد شعر فريق المراجعة والفـحص أن ملاحظات عمل التلميذ ومناقشاته فى السيـاق أثناء ملازمته ومتابعته ، ومقابلات المدرس برهنت على أنها قيمة بدرجة أكبر من عرض الإنتاج خارج السياق فى معرض أكاديمى .

التحليل وتقديم تقرير Analysis and Reporting

لقد أنفق الـيومان الأخـيران لملء الفجـوات - زيارات ، مقـابلات شخصـية ، ملاحظة عبـر المدرسة ، وكانت القوة الدافـعة وراء العمل فى هذين اليومـين ناشئة عن جلسات تحليل الـبيانات التى عـقدت فى نهاية كل يوم من الأيـام الثلاثة الأولى ، وفى

مهمة يصعب القيام بها ، اجتهد الفريق ليتوصل إلى معنى لحجم البيانات الضخم الناتج عن ملازمة التلميذ ومتابعته ، ومراجعة وفحص عمله وعن المقابلات الشخصية ومن خلال غربلة الشواهد وتنقيتها ، بدأت الأنماط فى الظهور لتفحص بعمق أكبر وثقة أعظم وهى أنماط تدعمت فى الأيام التالية أو استبعدت، وفى نهاية اليوم الثالث انتقل الفريق إلى فندق حيث عملوا ساعات طويلة بالليل لكى يبلوروا نتائجهم وأسئلتهم وانقسموا إلى أزواج ليكتب كل زوج جزءا من التقرير الذى تضمن مساندة الشاهد والدليل وأمثلة من البيانات .

وبعد ظهيرة اليوم الأخير ، اجتمعت هيئة التدريس كلها فى مكتبة المدرسة ليستمعوا إلى عرض لنتائج الفريق الزائر . ولقد عرض الفريق مجموعة من النتائج ترتبط بالمبادئ الثلاثة المتمركزة حول المتعلم لمشروع « سوذرن مين » للمشاركة والمعتقدات الستة المشتركة لمدرسة أوشن ڤيو الثانوية . والقضايا التى تضمنها التقرير صيغت خالية من الأحكام القيمية واستندت إلى المقابلات الشخصية والملاحظات والمواد التى أنتجها التلاميذ . وتضمن الجزء الأخير من العرض سلسلة من الأسئلة عن المدرسة والتعلم . لم تكن هذه الأسئلة مقترحات فى صيغة أسئلة وإنما تمثل اهتمامات وأسئلة نشأت عن التأملات المشتركة لفريق المراجعة والفحص الزائر .

وفيما يأتى أمثلة مختصرة من هذه القضايا بالإضافة إلى أمثلة للأسئلة التى طرحها الفريق الزائر على هذه المدرسة :

* إن الأغلبية الساحقة لتلاميذ هذه المدرسة OVHS قررت أنه يتوافر على الأقل راشد واحد يستطيعون أن يلجأوا إليه طلبا للمساعدة.

ومن أقوالهم « إذا كان لدى مشكلة أستطيع أن أرى . . . أو . . . .) « وبعض المدرسين يريدون أن يتركوا حجرة الدراسة بأسرع ما يمكن » .

- «المدرسون عظام . لقد ذهبت للقاء المدرسة س. وقت الغداء ، فوضعت الشطيرة التى فى يدها فى الطبق وتحدثت معى ٢٠ دقيقة » .

* فى المقررات الدراسية المتقدمة Advanced Placement (AP) Courses استطاع المدرسون والتلاميذ أن يحددوا بوضوح المعرفة والمهارات المتوقع أن يلم بها التلاميذ .

- «نحن نعرف ما يتوقع منا معرفته ، ومتحمسين لتعلمه» (تلميذ) .

- «المقررات المتقدمة (AP) هى المجال الوحيد الذى نعرف فيه أننا محاسبون ومسئولون عنه » (مدرس) .

* فى مراحل المقررات الدراسية من المستوى الثانى إلى الرابع تتفاوت قدرات المدرسين والتلاميذ فى التحديد الواضح للمعرفة والمهارات المطلوب تعلمها تفاوتا كبيرا .

- « لا أعرف ما الشيء الآخر الذى على تعلمه من هذا الفصل إلى جانب الحقائق » (تلميذ) .

- تلميذ « لا أعتقد أنك قدرت موضوعى على نحو صحيح . لقد أعدت كتابته خمس مرات وحصلت على نفس التقدير (الدرجة) . ما معنى كلمة « غامض »؟ «المدرس: حاول مرة أخرى ، يحتمل أن تحصل على تقرير أحسن» .

* هناك شواهد على أن هذه المدرسة تحاول توسيع وتمديد الميكنزمات المستخدمة فى تقارير تقدم التلاميذ التى ترسلها إلى الآباء وإلى المجتمع المحلى » .

- «أطلب الآباء على التليفون بانتظام إنهم يحبون أن يعرفوا ، والطريقة الوحيدة التى أضمن بها أن يعرفوا عمل طفلهم أن أتصل بهم » . (مدرس) .

- إن المعرض الأكاديمى طريقة لإظهار وعرض العمل الذى يقوم به التلاميذ على الآباء والمجتمع المحلى .

- واجتماع الأب - والمدرس الإضافى فى الربيع محاولة لتقديم معلومات أكثر عن تقدم التلميذ .

ولقد أعد الفريق الزائر وله رئاسة مشتركة تقريرا مكتوبا للمدرسة أثناء الأسبوع التالى ، وعاد أعضاء الفريق بعد أسبوعين إلى المدرسة لمناقشة التقرير .

وفى الأسابيع والشهور التى تلت الزيارة قام أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة بمناقشة حامية لبعض النتائج التى توصل إليها الفريق، ومما أثار اهتمامهم على وجه الخصوص تعريف « التعلم المتمركز حول التلميذ » Student - Centered learning وكيف ينمى المدرسون ويحسنون ويحققون هذا المثل الأعلى - ولقد لاحظ الفريق الزائر أن أسلوب التدريس الشائع « أسلوب يوجهه المدرس مع أمثلة قليلة لتعلم متمركز حول التلميذ، أو الاندماج فى التعلم بوضع اليد hands - on » وهذه النتيجة ناقضت انطباع المدرسة عن ممارستها ودفعت أعضاء هيئة التدريس لإعادة النظر فى طريقتهم فى الكتابة التأملية السابقة earlier reflective writing .

ولقد أصبح السؤال المحورى للمدرسة عام ١٩٩٦ - ١٩٩٧ « ما هو التعلم المتمركز حول التلميذ فى هذه المدرسة ؟ » . . استنادا إلى هذا السؤال المحورى تبنت المدرسة إقامة سلسلة من المناظرات والندوات ومجموعات الدرس ، وإجراء مجموعة من فحوص وبحوث لعمل التلميذ ، ومن العروض اشترك فيها المدرسون والإدارة ، والآباء والتلاميذ بغية فهم أفضل للتعلم المتمركز حول التلميذ ، والعمل على أن تتسق الممارسة مع ما يثمنونه ويقدرونه على نحو صريح واضح .

تأمل - نظرة إلى الوراء وإلى الأمام : التحديات

إن عمل مدرسة أوشن ڤيو ومدارس التجربة الاستطلاعية الأخرى أكد وأثبت قوة عملية المبادرة فى مراجعة جودة المدرسة SQRI فى مساعدة المدارس على أن تمحور جهودها فى تحسين التدريس والتعلم وأن تنمى ثقافة تتمركز حول المتعلم والمساءلة داخل المدارس وبينها وساعدت أيضا على تمييز وتحديد عدة تحديات هامة :

(١) النظر إلى عمل التلميذ كعمل صعب على نحو مستمر .

(٢) تحتاج المدارس أن تنمى طرقا أكثر فاعلية وذات معنى لتوثيق تحصيل التلميذ ومراقبته وتقديم تقرير عنه .

(٣) المشاركة Parenership تحتاج أن تحافظ على استمرار الزخم والتدفق والمساندة لهذه المدارس بينما تنشر هذه الأفكار عبر المشاركة .

التوكيدات

إن المدارس المندمجة فى العملية الاستطلاعية « المبادرة فى مراجعة جودة المدرسة» SMP School Quality Review Initiative لاحظت أن عملية المراجعة هذه أجبرتها على أن توجه جميع جهودها فى التحسين نحو سؤالها المحورى والمبادئ المتمركزة حول المتعلم ، ولم تعد تقوم بمشروعات عديدة غير مترابطة .

ويرجع نجاح المراجعة SQRI إلى عدة خصائص تأكدت وثبتت فى التجربة الاستطلاعية .

(١) التكامل .

(٢) الملكية Ownership .

(٣) المساندة .

وفى بداية المبادرة رأى كثير من رجال المدرسة هذه العملية SQRI باعتبارها تجديدا آخر واستحداثا إضافيا يزيد عبء العمل . ولقد كان مقصد هيئة المراجعة الصريح والواضح ألا يكون هذا تدخلا سيئ الحظ سرعان ما يحل محله تجديد آخر ينحى جانبا ،ولكنه طريقة للمدارس لكى تحقق التكامل وتبلور وتركز ما كانوا يقومون به من قبل وأن تحدد كيف يسهم هذا فى - أو لا يسهم فى - المحور الرئيسى للعمل الذى ووفق عليه جماعيا . وبعد سنة تسمع تعليقات مثل «الآن أرى ما يعنى هذا حقيقة - إننا لا نقوم بعبء عمل أكبر ولكننا نعمل على نحو أذكى» .

ومنذ البداية كان أعضاء المشاركة هم المطورون لعملية المراجعة SQRI وأصحابها ومن المحادثات المبدئية وخلال تصميم العملية وقيادتها ، كان أعضاء هذا المشروع SMP يسألون على نحو مستمر هل لهذا معنى ؟ وهل أضيفت قيمة لعملك المدرسى لتحسين التدريس والتعلم ؟ وهل يمكن الحفاظ على هذا واستمراره فى الحياة اليومية للمدرس؟» ومبادئ التمركز حول المتعلم وخصائص تصميم المراجعة من حيث الصرامة والمرونة تتيح للمدارس أن تعمل فى إطار مساند بينما تحدد وتعرف محور عملها وأنشطتها . ولقد كان هذا ضروريا وأساسيا لملكية العمل داخل المدارس وللالتزام الجماعى لمجموعة المدارس والأصدقاء النقاد .

وعن طريق المعهد الصيفى والاجتماعات المستمرة التى تحقق تشبيك العمل ، نما المشاركون مهارات بحث جديدة تضافرية وأدوات لتنفيذ خطط المدرس فى البحث ولمساندة شبكة عاملة من الأصدقاء النقاد . وبينما كان فى الإمكان بالنسبة للمدرسة أن تقوم بهذه العملية وحدها ، فإنه من غير المحتمل أن المدرسة لو عملت بمفردها كان يمكن أن تبلغ عمق الفهم الذى تحقق من خلال العمل التضافرى. ولقد طور المشاركون ونموا إحساسا قويا قوامه الثقة والمجتمعية Community وذلك بالعمل انطلاقا من مبادئ مشتركة وإطار عمل مشترك ، وبتدريب فرق المدرسة وأعضاء الفريق الزائر . وتفيد مبادئ التمركز حول المتعلم وعملية سكويرى SQRI باعتبارها مجموعة من الاتفاقات عن أنواع المدارس التى تحاول أن تصير إليها وأنواع الشواهد والأمثلة التى تتطلع إليها الفرق الزائرة عند مراجعتها للتدريس والتعلم بالمدرسة.



لقد قامت المدارس المشاركة فى هذا المشروع بعمليات مختلفة لبحث وفحص عمل التلميذ فى خططها البحثية المستفيضة ، ولكن هذه العمليات لم تصبح بعد مركزية فى هذا البحث . ويستخدم البروتوكول المختمر Tuning Protocol على نحو منتظم فى معظم المدارس ، ولكنه كثيرا ما يستخدم دون أن يؤسس فى أمثلة من عمل التلميذ. وتمحور حوارات أعضاء هيئة التدريس حول عمل التلميذ هو المعيار فى عدد قليل من المدارس الثانوية وأصبح أكثر انتظاما فى مدارس أخرى . وفى السنة الثانية حدث تزايد فى التركيز على عمل التلميذ ، على نحو غير نظامى وعن طريق استخدام البروتوكولات المتنوعة .

وبالإضافة إلى ذلك ، فإن فحص عمل التلميذ كجزء من مراجعة الفريق الزائر أصبح يثير مشكلة وكما هو الحال فى مدرسة أوشن فيو الثانوية Academic Fair at Ocean View High School لقد واجهنا مشكلات عديدة تتعلق بماهية العمل الذى نبحثه ونفحصه أثناء مراجعات الفريق الزائر ، وكيف ننظر إليه وحين طلب منا أن نختار العمل المناسب من أعمال التلميذ لفحصه ، حلل المدرسون ماهية العمل المناسب ، ثم بدأوا بعد هذا التحليل فى جمعه وبدلا من أن يختاروا مدى من العينات ليتعلموا منها ، اختاروا أمثلة مما يريدون أن يعرضوه- نبوءة تحقيق الذات. ولقد شعر كثير من أعضاء الفريق الزائر أيضا أن عمل التلميذ حين يبتعد عن التلاميذ وهم يعملون لا يكون كاشفا ومفضيا ومفصحا مثل فحص عمله فى سياق حجرة الدراسة .

ونحن حاليا نعالج هذه المسائل الخلافية عن طريق تغييرين، فالمدارس التى يعمل فيها فريق زائر بالمراجعة يجمع عمل التلميذ عن طريق شريحة عمودية أو رأسية Vertical Slice وفى هذه العملية تقوم مجموعة من التلاميذ كعينة بجمع جميع المواد التى أنتجوها أثناء يوم مدرسى عادى أو نمطى . وتعرض جميع أعمال التلاميذ هذه على الفريق الزائر دون غربلة أو انتقاء للمواد . وعلى الرغم من أن هذا لا يوفر عمل الذروة أو أحسن الأعمال من كل حجرة دراسية . إلا أنه يكشف عن استبصار بتوقعات المدرسين فى الحياة اليومية بطبيعة عمل التلاميذ وجودته .

وفى تحديد ثان ، يتم القيام بمقابلات للتلاميذ والمدرسين باستخدام شواهد من عمل التلميذ وقد يؤدى هذا مرة أخرى إلى فحص قطع تنمذج وتمثل عمل التلميذ . . وستكون أساسا للنقاش والمجادلة ، وهذان التغيران معا سوف يوفران صورة أفضل لخبرة الأطفال التعليمية كما ترى من خلال عملهم . وقد يؤدى هذا فى النهاية إلى تعميق فحص المدرسة ذاتها لعمل التلميذ وتأمله والتفكير فيه .



توثيق تحصيل التلميذ ومراقبته وكتابة تقرير عنه

لقد تفاوت نجاح المدارس فى تقديم تقارير عن تحصيل التلميذ وقد بدأ المدرسون داخل المدارس فى سؤال الواحد منهم الآخر أسئلة صعبة عن تعلم التلميذ ومسئولية المدرسين والمدرسة فى مساندة جميع التلاميذ وهذا يتطلب بناء ثقافة مدرسية Culture حيث يقر المدرسون جماعيا بأنهم مسئولون عن تعلم التلاميذ وأنهم مساندون ومدعومون فى المخاطرة التى تتضمن فحص عمل التلميذ فى فصول الآخرين .

وقد برهن التحرك خارج المدرسة على أنه أكثر صعوبة ولقد قامت كل مدرسة مندمجة فى المشروع بعروض علنية وعامة للآباء والمجالس للمدارس ولأعضاء المجتمع المحلى وأحيانا كانت فرص التبادل الحقيقى بين المدارس ومجتمعاتها المحلية حول تحصيل التلميذ محدودة، والمدارس تحاول الآن فحص ما تشارك فيه بحيث تحقق تناولا له معنى وكيف تعمل هذا ونحن نرى بعض الأنشطة التى تحمل على الأمل بما فى ذلك إذاعة عرض أسبوعى فى قنوات تلفزيونية محلية ، ومشاركة متزايدة من الآباء لها معنى فى اللجان المدرسية المنوعة .

ونحن نعمل أيضا مع مدارس لتحديد وتعريف أنواع المعلومات التى تحتاجها المجتمعات المحلية عن فاعلية المدارس فى مساندة تعلم التلاميذ وتقدمهم ، مما يتعدى المؤشرات المقبولة تقليديا مثل تقديرات الاختبار المقنن، وسبل توصيل هذه المعلومات والانتقال من التفكير فى التواصل والتفاهم مع الآباء عن أطفالهم إلى التواصل مع المجتمع المحلى عن الأداء الجماعى وعن تقدم المدرسة مهمة لم تكتمل بسرعة ولا بسهولة ، ولكنها أصبحت أكثر مركزية ومحورية بين اهتمامات هذه المدارس وما يشغلها.

مساندة مبادرة مراجعة جودة المدرسة وتوسيعها والعمل على استمرارها

Sustaining and Broadening SQRI"S Work

أثناء جلسة تصميم المشروع وفحص توزيع ونشر ما تعلمناه علق أحد أعضاء الجماعة « لا ينبغى أن يكون هذا خاصا بمجموعة صغيرة من المدارس والتى هى جزء من مشروع ، وإنما ينبغى أن تكون الطريقة التى يعمل بها المدرس » ونحن نأمل أن يتعلم عدد أكبر من المربين أدوات البحث التضافرى هذه وعملياته وأن يستخدموها لأن هذا سوف يؤدى إلى أن يصبح عمل التلاميذ محور ومركز جهود إصلاح مدرستنا ، ويصبح جزءا لا يتجزأ من الطريقة التى تعمل بها جميع المدارس عملها . وكان التحدى الذى يواجهنا أثناء السنة الدراسية ١٩٩٦ - ١٩٩٧ هو إيجاد نظم للمساندة المتطورة للمدارس

القائدة (وهى المدارس الأربع موضع التجربة الاستطلاعيـة بالإضافة إلى مدرسة متوسطة انضمت فى السنة الثانية) بينما تحقق التكامل بـين الأدوات والعمليات الخاصة بالمراجعة SPRI مع عمل المشاركة الأوسع Partnership .

وبعض المبادرات التى قـمنا بها لتطوير القـدرة على القيام بالبـحث والاستقـصاء المستند إلى المدرسة عبر المشاركة تضم ما يأتى :

* توفير قنـوات مفتوحة مـتاحة - عند مسـتويات متعـددة - لأدوات وعمليات المراجـعة SQRI لجمـيع المدرسين المشـاركين فى المشروع . وقـد تشارك المدارس عـبر مشروع المشاركة فى الورش ، ويحضرون اجـتماعات التشبيك netrworking ويرسلون فريقا للمعهد الصيفى .

* مساندة التـدريب المدرسى . لقد فحص مشروع المشاركـة نماذج التدريب بعدة مدارس وأحـد هذه النماذج يفـيد من مـساعدة مـدرب من الخارج يعـمل مع جمـاعة الأصدقـاء النقاد لمدرسى الـصفوف ٨-١٢ بحـيث يركزون علـى الممارسة ومع الـفريق القيادى بالمدرسة . وسوف يرشد العمل ويوجه بالسؤال المحورى للمدرسة .

* خلق تواريخ تعلم Creating learning histories : سـوف ترشـد المدارس القائدة تنمية تواريخ عـمليتها فى التغيير ، والخلاصـة أن دراسات الحالة التى نتجت عن إجراء المقابلات الشخصـية وجمع البيانات سوف تصبح مادة وأدوات للـبحث التضافرى داخل المدرسة ، وسـوف تنشر كجزء من مـوقع بالإنترنت ELM World Wide Web Site .

* بحث للعلاقات والروابط مع الاعتماد Accreditation .إن هذه المدرسة تعمل مع رابطة المدارس والكليات فى نيو إنجلاند بحيث تصبح العـملية التى تقوم بها المراجعة SQRI هى الدراسة الذاتيـة التى تكفل لها أن تصبح مـدرسة معتـمدة عند هذه الرابطة ومؤسساتها .

* تطوير وتنمـية تضـافر بين عـدة مـدارس ثانوية تعمل ست مـدارس الآن فى مشروع المشاركة هذا على بحث الطرق التى تكفل تحقيق تكامل بين العلوم والآداب عبر المنهج كله .

* تنمية سـوق إلكترونى للتعلم Developing an Electonic Learning Marketplace بالتعاون مع عضو فى المنطقة التعليمية يشارك فى هذا المشروع ستقوم مدارس أولد أوركاردبيتش Old Orchard Beach بالتعاون مع قسم الهندسة فى «سوذرن مين» بحيث تطور مـوضعا عالميـا على الإنترنت World Wide Web Site يضم عينات من

التقـييمات ومن المنهـج التعليمى وأمثلة مـن عمل التلميذ وروابط بالـتطبيقات المناسـبة وموارد الإنتـرنت، وسـوف يسـاند هذا الموقع المربين والطلاب والآباء وأعـضاء المجـتمع المحلى فى فـحص عـمل التلميـذ وفى الاندمـاج فى حـوارات تفاعليـة عن التـدريس والتعلم.

وقبل أن تنفـذ فعلا خطط الاستـقصاء التى طورتهـا المدرسة ، والقيام بالمراجـعة والفحص من قـبل الفريق (الزائر) وداخليـا فإننا لا نعـرف ما إذا كانت جـميع المدارس سوف تفيد من النظرة المكثفة لعـملها .لقد تعلمنا أن المدارس المتأملة والمحنكة على نحو جيد فى عملها تدفع لفحص بعض الأسـئلة الجديدة التى تتحدى التفكير ، وأن المدارس الأقل فى هذا التأمل وفى الحنكة فى جـهودها الإصلاحية تجـد الخبرة والتغـذية الراجعة قيـمة بدرجة كبـيرة حين تبدأ فى النظر وفـحص ممارساتها. وبالتـركيز على ما يتـعلمه الأطفال، وليس على ما يعمله الكبار تزداد فرص تعلم كل فرد فى مدارسنا .

ملاحظة

اسم المدرسـة : أوشن ڤيو الـثانوية اسم مـختلق لمدرسـة ثانوية حقـيقـية وذلك لاحترام خصوصية مجتمع المدرسة .



مراجع الباب الثانى



الكتب:

أن التفكير الجديد في التـقـيـيم قد أسفر عن نشر عـدد كبير من الكتب . والكتب الآتية تتناول أسباب الاهتمام بالتقييم الأصيل من الناحية العلمية وبمادته وبطرقه.

Book:

Alverno College Faculty, **Assessment at Alverno College** (Milwaukee, Wis: Alverno Productions, 1985). This report of a highly developed assessment program for college students is available from Alverno College, 3401S, 39th Street, Milwaukee, WI 53215-4070.

Doug A. Archbald and Fred M. Mewmann, **Beyond Standardized Testing Assessing Authentic Academic Achievement in the Secondary School** (Reston, Va.: National Association of Secondary School Principals, 1988).

Karen L., Ostlund, **Science Process Skills: Assessing Hands-on-Student Performance** (Menlo Park, Ca.: Addison-Wesley Publishing Company, 1992). Hands-on activities to assess students in grades 1 through 6.

Tej Pandey, the Mathematics Assessment Development Team, and the Mathematics Assessment Advisory Committee, **A Sampler of Mathematics Assessment** (Sacramento, Ca.: California Department of Education, 1991).

Walter C, Parker, **Renewing the Social Studies Curriculum** (Alexandria, V.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1991). The last chapter considers the place of authentic assessment in the social studies curriculum.

Vito Perrone, ed. **Expanding Student Assessment** (Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development 1991). A collection of essay on many facets of assessment.

Thomas A. Romberg, ed., **Mathematics Assessment and Evaluation: Imperatives for Mathematics Educators** (Albany, N.Y.: State University of New York Press, 1992).

Jean Kerr Stenmark, ed., **Mathematics Assessment: Myths, Models, Good Questions, and Practical Suggestions** (Reston, Va.: National Council of Teachers of Mathematics, Inc., 1991).

Jean Kear Stenmark and the EQUALS Staff of the Assessment Committee of the California Mathematics Council Campaign for Mathematics, **Assessment Alternatives in Mathematics: An Overview of Assessment Techniques that Promote Learning** (Berkeley, Ca.: Lawrence Hall of Science, University of California, 1989).

Richard J. Stiggins, **Evaluating Students by Classroom Observation: Watching Students Grow** (Washington, D.C.: National Education Association, 1984). An early "how to" book on the design, use, and scoring of performance assessments.

Jill Bartoli and Morton Botel, **Reading/Learning Disability: An Ecological Approach** (New York: Teachers College Press, 1988). Part III of this book presents the authors' views on "An Ecological Way of Evaluating".

Cathy Grace and Elizabeth F. Shores, **The Portfolio and Its Use: Developing Developmentally Appropriate Assessment for Young Children** (Little Rock; Ark.: Southern, Association on Children Under Six, 1991).

Dominic F. Gullo, **Developmentally Appropriate Teaching in Early Childhood: Curriculum, Implementation, Evaluation** (Washington, D.C.: National Education Association, 1991).

Bill Harp, ed., **Assessment and Evaluation in Whole Language Programs** (Norwood, Mass: Christopher-Gordon Publishers, Inc. 1991).

Joan L. Herman and Lynn Winters, **Tracking Your School's Success: A Guide to Sensible Evaluation** (Newbury Park, Ca.: Corwin Press, 1992).

Donald L. Hymes, Ann E. Chafin, and Peggy Gondor, **The Changing Face of Testing and Assessment: Problems and Solutions** (Arlington, Va., American Association of School Administrators, 1991).

Gerald Kulm, ed., **Assessing Higher Order Thinking in Mathematics** (Washington, D.C.: American Association for the Advancement of Science, 1990).

Ruth Mitchell, **Testing for Learning: How New Approaches to Evaluation Can Improve American Schools** (New York: The Free Press, 1992).

Joseph D. Novak and D. Bob Gowin, **Learning How to Learn** (Cambridge University Press, 1984). A comprehensive and readable book on concept maps.

Robert J. Tierney, Mark A. Carter, and Laura E. Desai, Portfolio **Assessment in the Reading-Writting Classroom** (Norwood, Mass: Chistopher-Gordon Publishers, Inc., 1991). A practical primer for teachers implementing portfolio assessment in language arts Programs.

المجلات:

Articles on one aspect or another of the authentic assessment movement appear regularly in education journals and newsletters. A few journals have even devoted special issues to assessment. They include the following:

Arithmetic Teacher, February 1992. Look for several articles on the use of alternative assessments in math programs. Write: National Council of Teachers of Mathematics, 1906 Association Drive, Reston, VA 22091.

Educational Leadership, April 1989, February 1991, and May 1992. All three issues feature wide-ranging articles on the rationale and implementation of authentic assessment. Write: Association for Supervision and Curriculum Development, 125 N. West Street, Alexandria, VA 22314.

Horace, March 1990. This issue focuses on the subject of performance assessment. Write: The Coalition of Essential Schools, Box 1938, Brown University, Providence, RI 02912.



Language Arts, March 1990 and December 1991. The articles in the first issue all relate to evaluation of language and learning and in the second to literacy evaluation. Write: National Council of English Teachers, 1111 Kenyon Road, Urbana, IL 61801.

Phi Delta Kappan, May 1989. This issue examines testing and assessment from several points of view. Write: Phi Delta Kappan, P.O.Box 789, Bloomington, IN 47402.

Preventing School Failure, Winter 1992. The focus of this issue is "implementing curriculum-based measurement in the schools". Write: Helen Dwight Reid Education Foundation, 1319 Eighteenth Street, NW, Washington, DC 20036-1802.

Science Scope, March 1992. This issue is filled with practical articles on how to implement authentic assessment in science classrooms. Write: National Science Teachers Association, 1742 Connecticut Ave., NW, Washington, DC 20009.

Social Education, February 1992, See the special section on "student assessment in the social studies". Write: National Council for the Social Studies, 350 Newark Street, NW, Washington, DC '20016.

Thrust for Educational Leadersip, October 1991. This issue is aimed at administrators who are "developing and implementing new forms of student assessment". Write: Association of California School Administrators, 1575 Old Bayshore Highway, Burlingame, CA 94010.

مصادر أخرى:

A number of research projects, policy groups, coalitions, and networks have coalesced around the growing interest in assessment reform. The three listed below are representative of this trend.

The National Forum on Assessment is a coalition of education, civil rights, and advocacy organizations and institutions that have united to promote national "Criteria for Evaluation of Student Assessment Systems". For a more information about the criteria or to add your name or organization to the Forum's growing list of endorsements, contact the:

National Forum on Assessment.

c/o Council of Basic Education

725, 15th Street, NW

Washington, DC 20005.

(202) 347-4171

The New Standards Project is a large-scale, grass-roots effort to define challenging academic standards and to create assessments that reflect those standards. Funded by private foundations, the New Standards Project has already become a force in shaping policy makers' thinking on national student achievement standards and assessments. For more information contact either of the two directors of this project:

Learning Research and Development Center

3939 O'Hara Street, Room 408

Pittsburgh, PA 15260

(412) 624-8319

National Center on Education and the Economy

39 State Street, Suite 500

Rochester, NY 14614

(716) 546-7620

The Portfolio Assessment Clearing House is a network of educators involved in portfolio assessment. The Clearing House publishes a quarterly journal, Portfolio News, that provides members with descriptions of portfolio projects, discussions of general issues of concern in portfolio assessment, and an information exchange. To join the network write to the:

Portfolio Assessment Clearing House

c/o San Dieguito Union High School District

710 Encinitas Boulevard

Encinitas, CA 92024



الباب الثالث

تقويم المدرس

الفصل التاسع:

تقويم المدرس: الماضى والحاضر(*)

بعد دراستك لهذا الفصل فإنك تستطيع أن:

- تشرح عوامل القصور فى تقويم المدرس وما يترتب عليه من نتائج وهى:
  - محكات تقويمية محدودة وقديمة.
  - قلة المسلمات والقيم المشتركة عن التدريس الجيد.
  - نقص الدقة في الأداء التقويمى.
  - التواصل الهرمى فى اتجاه واحد.
  - عدم التمييز بين المدرسين الجدد والقدامى.
  - خبرة الإدارة المحدودة
- توضح أهمية مناقشة المفاهيم الآتية التى تتعلق بتقييم المعلم.
  - التكوينى مقابل التجميعي.
  - تناقضات خطيرة وكيفية حلها.
  - تحديد أغراض تقويم المدرس.
- تحدد نواحى القصور والظروف التى تعوق تقويم المدرس على نحو فعال.
- توضح أهم الملامح التاريخية لبحوث التدريس.
- تشرح النظرة الجديدة للتدريس والتعلم.
- تبين الشروط اللازمة لتصميم أنظمة تقويم جيدة.
- توضح مضامين التقويم بالنسبة للجان التقويم المحلية.
- تشرح الدروس المستفادة من تقويم المدرس وذلك بتوضيح:
  - ارتباط أنظمة التقويم الجديدة برسالة المنطقة التعليمية.
  - أنظمة التقويم الجديدة والنمو المهنى عمليات مستمرة.
  - أنظمة التقويم الجديدة تؤكد أهمية نواتج التلميذ.
  - وجوب توفير التزام بتخصيص موارد مناسبة لإنجاح عملية التقويم.



(*) هذا الفصل والفصول التالية يعتمد اعتمادا أساسيا على كتاب دانيلسون وزميله.

إن كثيرا من أنظمة التقويم المستخدمة الآن تم وضعها وتطويرها فى أوائل وأواسط السبعينيات من القرن العشرين، وتعكس ما اعتقده المربون عن التدريس فى ذلك الوقت وتعتمد الأنظمة أو الأنساق الحالية اعتمادا كبيرا على مجموعة صغيرة من الأنماط السلوكية القابلة للملاحظة والتى تم توثيقها والتثبت من صلاحيتها من قبيل « كتابة أهداف التعلم على السبورة » «والابتسام للتلاميذ وأنت تحييهم » وهكذا فإن المدرس الذى يتوقع زيارة الموجه لصفه ، أو مدير المدرسة سوف يقوم بجميع ما ينبغى عليه أن يقوم به من هذه الأنماط السلوكية والممارسات بحيث يضع الموجه علامات عليها فى قائمة المراجعة التى يستخدمها تدل على قيام المدرس بها أو توافرها فيه .

لقد تولدت ونمت أنظمة التقويم وأنساقه على أساس التصورات التى سادت عن التدريس فى السبعينيات ، وكثير منها يستند إلى العمل الذى قامت به فى الأصل مادلين هنتر Madeline Hunter (أى التدريس للإتقان Mastery Teaching 1982) والبحوث التى أجريت على تعلم التلميذ الذي صاحب هذه الأنساق اعتمدت على مقاييس تحصيل التلميذ المتوافرة وهى اختبارات معيارية المرجع ، واختبارات اختيار من متعدد وتقيس مستوى منخفضا من « المعرفة » ولكن أهداف تحصيل التلميذ قد تطورت لأننا نهتم الآن بتعلم أكثر تعقيدا ، نهتم بحل المشكلات ، وبتطبيق المعرفة على مواقف غير مألوفة وفضلا عن ذلك فإن البحوث التربوية الحديثة، وخاصة التى أجريت على طبيعة المخ وكيف يتعلم ، جعلت من الواضح أننا نحتاج مداخل جديدة للتدريس ، وبالتالى لوصف التدريس وتقويمه .

وهذا ليس إدانة للنماذج المبكرة ؛ لأنها تمثل أفضل ما عرف فى ذلك الوقت والتربية والتعليم كغيرها من المهن تقوم على تصور للممارسة يستند إلى ما تسفر عنه البحوث الجارية ، ومع ترجيح نتائج تلك البحوث لمداخل جديدة فإن على الممارسات البيداجوجية أن تمضى إلى الأمام .

وبناء على ذلك ، فإنه بما أن البحث التربوى قد أحرز تقدما خلال ربع القرن الماضى ، فإن الممارسة الصفية تتبع هذا التقدم وتقتفى خطاه ، وينبغى أن يعكس تقويم

التدريس هذه الأساليب الأحدث . إن محكات التقويم المستخدمة ينبغى أن تمثل أكثر البحوث حداثة ونحن فى حاجة إلى العمل مع مضى الزمن على تنقيح ومراجعة تلك المحكات بحيث تعكس النتائج المعاصرة . وعلى سبيل المثال ، قد يطلب من المدرسين أن يبرهنوا على أن تلاميذهم يحصّلون على نحو ناجح ويحققون معايير المحتوى التى تنص عليها المنطقة التعليمية أو المحافظة أو الدولة ، أو أنهم يدرسون لتحقيق الفهم (بدلا من مجرد التدريس ، لتحقيق الحفظ الآلى) .

قلة القيم والمسلمات المشتركة التى تتعلق بالتدريس الجيد

مع تحول مفهوم التعلم ، ومعه مفهوم التدريس على نحو تدريجى من وجهة النظر السلوكية إلى وجهة نظر بنائية بدرجة أكبر Constructivist اتساقا مع نتائج البحوث المعاصرة ، طور كثير من المربين رؤاهم الشخصية عما يعتبر ممارسة تدريسية جيدة. وفى بعض الحالات مال بعض المربين إلى الأخذ بالمداخل الجديدة بدرجة أكبر من مديريهم وموجهيهم ، وفى حالات أخرى كان العكس هو الصحيح . ويتفق المدرسون المجتهدون على تصور للتدريس أكثر تعقيدا مما يظهر فى صيغ التقويم .

ولكن المنطقة التعليمية ندر أن تصوغ لغة مشتركة تصف التدريس يمكن أن يتفق عليها كل العاملين بالتدريس فيها. ونظام التقويم فى المنطقة التعليمية قد لا يساند الحوار المهنى بين المدرسين والقائمين على الإشراف عليهم وهو حوار يمثل خبرة تعلمية .وترتيبا على ذلك فإن المدرسين لا يسعهم إلا أن يخمنوا القيم والمسلّمات التى سوف يحكم على التدريس الجيد على أساسها أو فى ضوئها.

نقص الدقة فى الأداء التقويمى

إن معظم أنساق التقويم تعتمد على مقياس ثنائى من قبيل مرض Satisfactory ويحتاج تحسينا needs improvement . ولقد حاولت أنظمة أخرى أن تستخدم مقاييس تقدير متدرجة Rating Scales تتدرج من ١ إلى ٤ مستويات مثل : منخفض ، ومتوسط ، وعال أو يتطلب تحسينا «ومرض ، ممتاز أو « نادرا » متكررا ، دائما » أو ما شابه ذلك . وعلى الرغم من أن هذه المقاييس توفر قدرا أكبر من الموضوعية والتحديد ، عن مجرد استخدام قائمة للمراجعة تبين ما إذا كانت أنماط سلوكية معينة تمت ملاحظتها أم لم تتم ، إلا أنها قاصرة لا تحقق المعقود عليها ، لأنه لا يوجد اتفاق

كبير على ما الذى يمثله المستوى ٣ أو المتوسط ، أو الأداء المرضى ، أى أن ما هو مُرض بالنسبة لشخص قد يكون ممتازا عند آخر . وبعبارة أخرى لا تتوافر لدينا علامات محددة نستخدمها فى تقويم المدرس كتلك التى تستخدم الآن فى بعض الأنظمة المتقدمة فى تقويم عمل الطالب باستخدام قواعد للقيام بالتقدير Rubrics وعلامات هادية لها Benchmaraks .

وفضلا عن ذلك ، فإن هناك عدة عوامل تحول دون الاستخدام الكامل لمقاييس التقدير المتدرجة ، أولا ، فى ضوء الثقافة التى تحيط بالتقويم فى بيئات كثير من المدارس يتوقع معظم المدرسين الحصول على التقدير « ممتاز »، Outstanding بغض النظر عن الجودة الفعلية لتدريسهم وعن تعريف « ممتاز »، وأى تقدير أقل من هذا وخاصة بالنسبة للمدرسين ذوى الخبرة ، قد يعنى نقصا خطيرا . ويطلق على هذه الظاهرة Lake Wobegon Effect أثر ليك ويبجون وهى مدينة خيالية للمؤلف جاريسون كيلور Gar-rison Keillor فى منسوتا حيث يحصل جميع الأطفال على تقدير فوق المتوسط ، ثانيا: فى بعض المناطق التعليمية يتردد القائمون على الإدارة التعليمية فى أن يتسموا بالأمانة التامة والصدق فى تقويماتهم للتدريس ، وفى حالات نادرة قد ينتهى القائم على الإدارة إلى أن مدرسا لا يؤدى وظيفته أداء جيدا فى المدرسة الحالية ، ولكنه قد يعتقد أن هذا المدرس يمكن أن يؤدى أداء ناجحا فى بيئة مختلفة وقد يعتقد مدير المدرسة بدلا من ذلك، على نحو أمين أن مدرسا معينا لا يستطيع أن يؤدى عمله على نحو أكثر نجاحا فى مدرسة أخرى، ولكن يريده أن يترك مدرسته دون أن يتعرض لصدمة الفصل أو الطرد ، والنقل قد يصعب الترتيب له وتدبيره، وسوف يكون من الصعب إقناع إدارى آخر بقبول المدرس إذا حصل على تقويمات وتقديرات ضعيفة؛ ولذلك فإن كثيرا من الإداريين يميلون إلى عدم الصراحة فى تقييماتهم للتدريس آملين أن ينتقل المدرس الضعيف إلى مدرسة أخرى فيقوِّمونه تقويما موجبا وهو موقف متضارب .

وأخيرا ، فإن المدرسين فى كثير من المدارس ليست لديهم إلا ثقة قليلة فى التقديرات التى يحصلون عليها . وعلى الرغم من أن جميع المدرسين يريدون الحصول على أعلى التقديرات ، ويعتقدون أن مسيرتهم المهنية سوف تتعرض للضرر إذا لم يحصلوا على هذه التقديرات ، فإنهم يعتقدون أن الإداريين يحتفظون بأعلى التقديرات لأصدقائهم ومن يوالونهم ، وهكذا يتعرض تكامل وسلامة العملية كلها لضرر بالغ نتيجة تصور المجاملة والتحيز .



التواصل الهرمى فى اتجاه واحد

تتسم معظم أنظمة التقويم بتواصل من القمة إلى القاعدة وحيث يكون الشاهد الوحيد على أداء المدرس هو الملاحظات التى جمعها المدير أو الموجه أثناء زيارته لحجرة الدراسة، وعادة ما يسجل الناظر أو الموجه مذكرات أثناء ملاحظته ويقدم تغذية راجعة للمدرس على أدائه وفى غيبة محكات تقويم واضحة ، كثيرا ما تكون هذه التغذية الراجعة ذاتية وقد يكون لها قيمة وفائدة للمدرس وقد لا يكون . وفضلا عن ذلك فإن الأمر قد يتوقف على العلاقة بين المنطقة التعليمية ونقابة المعلمين ، وقد يكون المناخ الذى يحيط بالتقويم فى أساسه سلبيا مع انتشار تصور لدى المدرسين بأن الغرض الحقيقى للتقويم هو أن يبحث القائمون به عن فرص لتصيد الأخطاء ونواحى الضعف، بل إنه حتى حين يكون المناخ موجبا ، فإن دور المدرس يكون فى أساسه وجوهره سلبيا ، أى أن المدرس يعمل شيئا ولا يغير من أنماطه السلوكية نتيجة التقويم .

عدم التمييز بين ذوى الخبرة من المدرسين والمدرسين الجدد

التدريس وحده من بين المهن هو الذى له نفس المتطلبات والمقتضيات من الممارسين الجدد والقدامى، ففى اللحظة التى يدخل فيها المدرس حجرة الدراسة فى سنته الأولى مطالب بمراعاة نفس المعايير ، ويتعرض لنفس العمليات والإجراءات ، كزملائه الأكثر خبرة .

ومعظم المهن الأخرى بها فترة تلمذة « وصبينة » ولا أحد يتوقع من جراح فى طور الإعداد أن يتخرج من كلية الطب ليكون مسئولا عن عملية جراحية معقدة ، ولا أن يطلب من مهندس معمارى جديد أن يصمم بمفرده مجمعا سكنيا يضم مكاتب وأنشطة منوعة، ومع ذلك فالعمل التدريسى للمدرس للجديد مماثل للعمل الذى يقوم به مدرس مخضرم والإجراءات والعمليات المستخدمة فى تقويمها واحدة . وحين يصل مدير المدرسة للقيام بملاحظة مدرس جديد ، فإنه يعمل وبيده نفس قائمة المراجعة التى يستخدمها مع المدرسين ذوى الخبرة .

ومن الأهمية بمكان أن نتذكر أنه بغض النظر عن وجهة نظر الجمهور ، ليس من المعقول أن نتوقع مستوى ماهرا من التدريس فى كل حجرة دراسية وقبل كل شىء لا ينبغى أن يتلقى تلميذ تعليما متدنيا لأنه فى حجرة دراسية يدرسها مدرس ليست لديه خبرة. والتعاقد بين المنطقة التعليمية والجمهور يضمن أن يظهر جميع المدرسين مستوى معينا من المهارة .

وفى حـالة المدرسين نجد أن مـسئـوليـة الولاية أو المحافظة (عن طريق إجـراءات الترخـيص Licensing) تنتـهى بضمـان الحد الأدنى من الكفـاءة Conpetence ، ثم يجىء بعد ذلك أن تقـوم المنطقة التعليمـية بدورها عن طريق إجراءاتهـا فى تقويم المعلم وتنميـته المهنية ، لضـمان الامتيـاز والتفوق. وأداء المدرسين عند مـستوى رفـيع يخدم مصالح الجـميع ومصالح المجـتمع. والمدرسون فى المدرسة ، أكثـر حتى من المهندسين المعماريين فى شركة يعملون كفريق لضمان تحقيق تعلم جميع التلاميذ فى تلك المدرسة، وعلى الرغم من أن المنطقة التـعليميـة ينبغى أن تضمن أن يحوز جـميع المدرسين ، بمن فيهم المبتدئين، مستوى معينا من المهارة على الأقل ، فإن الإجراءات المستخدمة قد تكون مختلفة بالنسبة للجدد عنها بالنسبة لزملائهم من ذوى الخبرة .

خبرة الإدارة المحدودة

كثير من المدرسين أكثر خبرة فى عملهم عن القائمين على إدارتهم والذين يشرفون عليـهم فهم أكـثر مـعرفـة وإلماما بتـخصـصهم ، وبالمداخل البـيداجـوجيـة الحالـية ، وبالخصائص النمائية للتلاميذ الذين يـدرسونهم. وكثير من القائمين على الإدارة وخاصة ذوى الخلفية الإنسانية سوف يتعرضون لضغوط شديدة إذا حاولوا تصيد عـدم الـدقة فى درس فى الكيمياء ، وبالمثـل فإن معرفـة القـائمين على الإدارة بتقديم الكسور المتكافئة Equivalent Fractions لتـلامـيذ الصف الـرابع الابـتدائى ، أو لتـنـمـيـة مهـارات الكتابة قد تـكون قاصـرة ، وقد لا يعرفـون الاستخـدام السليم ، أو سوء الاسـتخدام المـمـكن للحاسبات التى ترسم رسوما توضيحية وبيانية فى درس للرياضيات. Graphing Colculators in a mathematical classroom

صحيح أن جميع بيئات التدريس تشترك فى خصائص هامة ، وأن الملاحظ المتأمل المفكر والذى حسن تـدريبه يستطيع أن يميـز هذه الخصائص حـضورا وغيـابا فى مواقف متنوعة متـباينة ، ولكن معرفة المحتـوى والبيداجوجيا المرتبطة بالمحـتوى ومداخل التعلم التى يظهرها التلامـيذ فى مستويات النمـو المختلفة لها أهميتـها فى التدريس وذات صلة وثيقة بالموضـوع، وقد يكون المدرسون أكثر مـعرفة وإلماما بهذه المسـائل عن القائم على الإدارة الذى يقوم أداءهم ، وهـذه الحقيـقة تضر عـملية التـقويم ، وتسـهم فى تصور وإدراك أن عملية التقويم قليلة القيمة والنفع .



ثمة عوامل مجتمعة ، تسفر عن ثقافة تتسم بالسلبية والحماية وهى : قصور خبرة وكفاءة القائم على الإشراف على التدريس ، وفهم محدود لما يؤلف التدريس الجيد ، ومستويات منخفضة من الثقة بين المدرسين والقائمين على الإشراف عليهم ، ويقل احتمال أن يكون المدرسون صرحاء وأمناء فيما يتعلق بالصعوبات التى يخبرونها إذا أحسوا أن هذه المشكلات أو الصعاب قد ترد فى وثيقة التقويم النهائى باعتبارها نواحى قصور ونقص . إن مثل هذا المناخ ليس آمنا ولا يشجع على المخاطرة ؛ ذلك أن الثقافة التى تحيط بالتقويم ليست ثقافة قوامها الاستقصاء المهنى وفضلا عن ذلك ، بما أن المدرسين قد لا يحترمون بأمانة وصدق خبرة المشرف عليهم وبالتالى لا يتوقعون أن يتعلموا من عملية التقويم؛ لذلك فإنه يتوافر لهم حافز ضئيل لإقرار أن لديهم مشكلات وصعوبات ، إقرارا قد يؤخذ ضدهم ، وبالإضافة إلى ذلك ، فإن الشعور بأن لا شىء يمكن عمله يستهلك الطاقة على حساب مشروعات أخرى داخل المدرسة تتطلب من الناس أن يفكروا بطرق جديدة .

وهكذا نجد المدرس حين يعد درسا يعرف مسبقا أن موجها أو ناظرا سيقومه على أساس معين فإنه يصمم درسا يوضح ويظهر جميع الأنماط السلوكية التى ترد فى قائمة المراجعة التى يستخدمها المقوم ، والتى قد يدرب التلاميذ عليها قبل الملاحظة . وقد يكون هذا هو نفس الدرس الذى درسه المدرس فى السنوات الخمس الماضية ليلاحظه الموجه أو الناظر ، وقد يكون درسا جيدا . ولكن القائم على الإشراف أو الإدارة من غير المحتمل أن يتعلم أى شىء عن المدرس الذى لم يعرفه من قبل ، ومن غير المحتمل أن يكون الحوار اللاحق مثيبا ومكافئا من الناحية المهنية للمدرس أو للقائم على الإدارة أو الإشراف .

وبسبب العوامل التى نوردها هنا وهى محكات تقويمية غير واضحة أو غير مناسبة، خبرة وكفاءة إدارية محدودة ، تواصل أو اتصال فى اتجاه واحد ، فإن تقويم المدرس الحالى تدريب لا معنى له . ويسفر عن شىء قليل القيمة للمدرسين وللمدارس التى يعملون فيها ، وهو يستهلك أو يستغرق قدرا كبيرا من وقت القائم على الإدارة وبعض هذه الأسباب بنيوية Structural وبعضها الآخر ثقافية وسواء أكانت الأسباب بنيوية أم ثقافية فإن عائد التقويم بالنسبة للمدرس ولمن يقومه محدود بل ضئيل .



وبطبيعـة الحال يمكن أن يكون أسوأ من ذلك ، ففى بعض المواقف تكون الثـقافة التى تحيط بتقويم المدرس مسمـمة ، بحيث لا توجد أى ثقة بين المدرسين والقائمين على إدارتهم ، ويعتقـد المدرسون أن الإداريين يستخدمون نظـام تقويم للتخلص من الذين لا يحـبونهم ، ويمكن للنظام نفـسه أن يسـهم فى هذه الظاهرة ، وإذا كـانت أحكام المدير تحتـاج إلى أن تسـتند إلى شاهد ودليل مـحدد ، وإذا كـان النظام لا يسمح للمـدرسين بعرض تفسـيرهم للأحداث ، وإذا كانت البيـئة التى تحيط بالتقويم لا تنتج حـوارا مهنيا وصدقا عن التدريس، وإذا كان النظام يتيح للمقوم أن يسجل تقديرات متدرجة منخفضة دون أن يقدم تسويغا لذلك وتبريرا ، ولا يتاح للمـدرسين الفرصة للاستجابة على نحو جوهرى Substantive ، فإن النظام يكون أسـوأ من أن يكون عديم المعنى ، إنه نظـام عقابى مدمر .

ولدى المناطق التعليمية حافز ضئيل على أية حال لتغيير الموقف ، وبعد كل شىء ما لـم يكن المناخ حقـيقـة خانقـا ، فإنه لا أحـد (لا أحد من الراشـدين على الأقل) يتعرض للأذى بممـارسات تقويمية فى موضـعها . إن الناس يمضون فى القيـام بأعمالهم وتحركاتهم ، ويتبعون إجراءات ، وهناك ورقة توضع فى ملف المدرس فى نهاية العام . إن هذه الطقوس فى جوهرها لا مـعنى لها ، والعائد الناتج عنها ضئيل . ونـحن نعتقد أن المربين يستطيعون أن يصمموا نظما أفضل للتقويم .

لماذا نقوم المدرس؟

إن كل منطقـة تعليميـة ، بحكم قوانين وزارة التـربية والتعلـيم ، أو المحافظة أو الولاية لديها إجـراء رسمى لتـقويم المدرسين ويتألف النظام أسـاسا من القـيام بملاحظة الموجه للمدرس ، مرتين ، ثم يكتب تقريره ، ويوفـر تغذية راجعة للمدرس ، ويكمل كتابة التقرير ليوضع فى ملف المدرس ويمكن معالجة نواحى قصور خطيرة أثناء العملية ، ويمكن أن تؤدى إذا اتبعت الإجراءات بعناية ودقة إلى فصل المدرس من عمله وهذا على أية حال نادر الحدوث .

إن المدخل التقليـدى فى تقويم المدرس لم يعد سليـما ولا مناسبا وأحـد العوامل التى تعمل على تحقـيق هذا التحول زيادة فهم التعلم . وما يؤلف التـدريس الجيد وثمة



عامل آخر وهو نشر وإصدار التنظيمات المهنية وكثير من الولايات والمناطق التعليمية لمعايير محتوى لتعلم التلميذ Content Standards For Student Learning . وهذه تحدد ما الذى ينبغى أن يعرفه التلاميذ وأن يقدروا على عمله . والمناطق التعليمية مسئولة بحيث تضمن أن يقدر المدرسون على مساعدة التلاميذ على الوفاء بالمعايير العليا أو الرفيعة. إن الاهتمام بتعلم التلميذ قد زاد من الاهتمام عند جميع المستويات بأداء المدرس.

ويوازى تبنى محكات المحتوى الذى على التلميذ تعلمه ، المداخل الجديدة فى تقويم التدريس ومع تعلم المربين المزيد عن التدريس فى تعقيداته الكلية تواجه المدارس تحديا هو أن يقدر المدرسون على الأداء عند تلك المستويات العالية (انظر صندوق أغراض التقويم)، وبالإضافة إلى ذلك فإن عددا من الولايات قد تبنت معايير تدريس تستهدف توجيه المارسين المحليين فى تصميم وإعداد أنظمة التقويم، وعلى الرغم من أن هذه المعايير كثيرا ما تصاغ على نحو كلى شمولى لكى تترجم على نحو مباشر إلى محكات للتقويم فإنها يمكن أن توفر سياقا معينا للجهود المحلية .

التكوينى مقابل التجميعى أو النهائى Formative vs Summative :

واضح أنه يمكن تقسيم قائمة الأغراض فى الصندوق إلى فئتين عريضتين : تلك التى تعرف باعتبارها تجميعية (أى التى تستهدف اتخاذ قرارات لها عواقب) والتى تعرف باعتبارها تكوينية (بقصد تحسين المهارات المهنية للمدرسين). إن غربلة المدرسين غير الملائمين واستبعادهم وتوفير شاهد ودليل قانونى أو مشروع يمكن الدفاع عنه هى كلها وظائف تجميعية أو نهائية ، وتقديم تغذية راجعة بناءة ، وتقدير المارسة الفائقة وتعزيزها وتوفير توجيه للتنمية المهنية للمدرسين ، ولتوحيد المدرسين والإداريين بحيث يحققون تعلما محسنا عند التلاميذ، كل هذه أغراض تكوينية والغرضان الرئيسيان لتقويم المدرس هما : (١) ضمان الجودة (٢) التنمية المهنية .



أغراض التقويم

يبرز هافيل (1993) Donald Haefele أنه ينبغى أن يوجد معنى واضح متبلور قوامه تحقيق الهدف ، والهدف يحكم تقييم وإعداد تقويم المدرس وهو يحدد ويميز الأغراض الآتية التى ينبغى أن يخدمها التقويم ، وأنه ينبغى أن يكون نظام التقويم بحيث :

* يستبعد الأشخاص غير المؤهلين من عملية الانتقاء وعمليات التأهيل Certification .

* يوفر تغذية راجعة بناءة للمدرسين أو المربين كأفراد .

* يدرك الخدمة الممتازة ويساعد على تعزيزها .

* يوفر توجيها لممارسات التنمية المهنية .

* يوفر شواهد تصمد أمام الفحص المهنى والقانونى .

* يساعد المؤسسات فى إنهاء خدمات العاملين غير الأكفاء وغير المنتجين .

* يوحد المدرسين والإداريين (النظار والموجهين) ويحقق تكاملا بين جهودهم لتعليم التلاميذ .

إن الأهمية النسبية لهذين الجانبين من جوانب التقويم تختلف اختلافا له مغزى بالنسبة للجماعات المختلفة ، فالمشرعون وصناع السياسة يميلون إلى تقييم وتثمين الأغراض النهائية أو التجميعية التى تتعلق بضمان الجودة ، والمساءلة وهم يبرزون النقطة القائلة بأن المدارس العامة هى بعد كل شىء مؤسسات عامة ينفق عليها من أموال دافعى الضرائب ، وأن الجمهور له اهتمام مشروع بجودة التدريس الذى يحدث فى هذه المدارس وعن طريق نظام تقويم المدرس يستطيع الجمهور من خلال مشرعيه ، والمسئولين فى المحافظة أو الوزارة ، ومجالس التربية المحلية ، والقائمين على الإدارة أن يضمنوا جودة التدريس ، والأب الذى يلحق طفله بمدرسة عامة له حق فى أن يتوقع حدا أدنى من الأداء .

والمربون من ناحية أخرى يميلون إلى التفكير فى أنه ينبغى أن يصمم تقويم المدرس بغية التنمية المهنية وتحسين التدريس ويذهب الممارسون ذوو الخبرة إلى أن الحوار المهنى عن التدريس ، فى بيئة آمنة تدار بواسطة المدرسين ، هى الوسيلة الوحيدة التى يمكن أن يحسن المدرسون بها ممارستهم .

تناقضات خطيرة

لا يتفق الأفراد والجماعات على الأهمية النسبية لهذين الغرضين الأساسيين للتقويم - ضمان الجودة ، والنمو المهنى - بل إنهم يتجادلون قائلين أنهما لا يتسقان الواحد منهما مع الآخر . ويرى بعض المربين أن المساءلة تتطلب خطا صارما للأوامر والسيطرة وتنظيما هرميا ثابتا ، وقد يكون من الواضح لكل فرد مسئوليته وحدوده وقدرته على المكافأة والعقاب . إن التقويمات أحكام ، إنها تقييمات للتدريس ، وينبغى أن تتم على نحو موضوعى بقدر الإمكان وأن تتم بعدالة وإنصاف ودون محاباة أو مجاملة نحو أفراد على أساس الصداقة أو التمييز وحتى لو نظم المدرسون ونفذوا التقويمات كما هو الحال فى الأنظمة التى تأخذ بمراجعة الأتراب ، فإن خطوط المسئولية والتواصل ينبغى أن تكون واضحة جلية .

والاهتمام بالتنمية المهنية من ناحية أخرى يرجح علاقة أكثر بعثا للثقة بين المدرس والمشرف وحين تركز التفاعلات على التعلم يكون دور الموجه هو التعليم وليس إصدار الأحكام ، ولا يحتاج المدرس إلى أن يخفى نواحى معينة ، ويستطيع أن يصرح بها متوقعا الحصول على مساعدة . وحين يدرك الناس أن البيئة ميسرة للتعلم المهنى ، فإنهم سوف يرونها باعتبارها تختلف اختلافا عميقا عن البيئة التى تسفر عن أحكام تقويمية موضوعية .

كيف نحل هذه المسائل الخلافية؟

إن إمكانية رؤية غرضى تقويم المعلم متناقضين هو نتاج للممارسة الحالية ، ولعدة عوامل، وبصفة عامة فإن الثقافة التى تحيط بتقويم المعلم ليست ثقافة زمالة Collegiality أو استقصاء مهنى. وفضلا عن ذلك فمع وجود نواحى القصور فى معظم الأنظمة يرى كثير من المربين أن تقويم المدرس جانب من مهنة التعليم على كل فرد أن يتحمله وبمقدار ما تجعل الأحكام (وظيفة المساءلة) بحيث تتطلب محكات تقويمية واضحة ، بحيث تبرز الشواهد وتزنها ، وبحيث تحيد التحيز يبدو التقويم غير متسق مع الوظيفة الأخرى وظيفة التنمية المهنية وهى وظيفة مساندة بدرجة أكبر بإصدار الأحكام . ويربطها معظم الناس بالتعليم والتدريب والتنمية .



والأكثر إثـارة للمشكلات على أية حال ، إمكانية ألا تحـقق الممارسات التقـويمية الحالية هدفها ، فكثير من أنظمة تقويم المدرس لا تخدم وظيف المساءلة ولا وظيفة التنمية المهنية ، فالمدرس موضع الملاحـظة والتقويم لا يحتمل أن يقوى ويحسن تدريسـه نتيجة لعملية التقويم التى يقوم بها الموجه .

والتناقض بين الـغرضـين يتـوقف على بنيـات التـقـويم وعلى الإجـراءات التى تستخدمـها المدارس ، والفكرة الأساسية فى هذا الموضوع أننا نسـتطيع أن نصمم أنظمة تقويم يستطيع من خلالها المدرسون والمربون أن يحققوا الهدفين: هدف المساءلة، وهدف النمو المهنى معا .

سياق تقويم المدرس: الماضى والحاضر

دروس هامة

عند وضع وتطوير أو إعادة تصميم أنظمة تقويم المدرس المحلية ، ينبغى أن نجيب عن سؤالين :

* ما الذى تعتقد أنه تدريس جيد ، كيف يبدو أو ما هى صورته ؟

* ما العمليات والإجراءات التى تلائم على أفضل نحو ما نريد أن يحققه نظامنا؟

وهذان السؤالان ليسا جديدين وكلاهما شاع فى أدبيات تقويم التدريس والمدرسين منذ بداية القرن العشرين ، كما تردد وتواتر فى الحـوار والنقاش حول الموضوع وكما بينا فى هذا الفصل أن لتقويم المدرس ماض تم تشكيلة ووضع خطته والأخبار الطيبة أنه عبر الثلاثين سنة الماضية تعلم المربون والباحثون معرفة وأشياء أكثر عن التدريس وكيف يمكن تقيـيمه على نحو فـعال وتحسـينه ، وفى هذا الباب سوف نتناول كـيف تعالج لجنة فى منطقة تعليـمية وتجيب على هـذين السؤالين وكيف تسوغ قـراراتها . وسوف نستـقصى ونفحص هذين السؤالين على أنحاء شتى وبطرق متعددة ونناقش كثيرا من الدروس التى تعلمناها .

ظروف مفيدة ونواحى قصور

ولقد ناقشنا نواحى القصور التى تتسم بها الممارسات التقليدية فى التقويم . ومن بينها : (١) محكات تقويميـة بالية ومحدودة. (٢) نقص القيم والمسلّمات المشتـركة عما يؤلف التدريس الجيد . وكـلا الشرطين يخلق عوائق للمناطق التعليمـية عندما تحاول أن تطور نظام تقويم للمعلم ناجح ومعاصر .

وكثيرا ما تكون نواحى القصور هذه ناتجة عن ظرفين شائعين داخل المدارس:

أولا: أن هيئـة العاملين بالمدرسـة ليس لديها الوقت ، ولا التـدريب ولا الاتجاه والميل لتصبح مطلعة وعارفة لأفضل شاهد ودليل تسفر عنه بحوث التدريس .

ثانيا : أنه على الرغم من توافر هذه الشواهد ، فإن هيئة العاملين بالمدرسة تظهر ميلا قويا لتتظاهر بأنها لا تعرف ما يعرفـه الباحثون . وأنه من الأيسر التمسك بما عمله المدرسون دائمـا واعتـقدوا فيـه ، بدلا من المضى فى عمليـة تغييـر التفكيـر الحالى عن التدريس وهى عملية مؤلمة - أى الطريقة التى يمارس بها المدرسون تدريسهم ، والطريقة التى يقوم بها الموجهون والنظار هذا التدريس .

والشرط أو الظرف الأول مشـروع وذلك بسبب المقتضيات والمطالب غـير العادية التى تتطلبها أساليب التقويم الجديدة من وقت المدرسين والإداريين مما يجعل من الصعب على هؤلاء أن يتابعوا نتائج البحـوث الجارية والمعاصرة عن التدريس . وعلى الرغم من أن هذه المتابعـة صعبة، إلا أنهـا ليست ضربا من المحـال ؛ ذلك أنه تتوافر تلخيـصات للبحـوث . منذ سنوات وأنه كان لهـا تأثير ومـا يزال ، حتى ولو لم يكن دائمـا تأثيرا إيجابيا فى تقويم المـدرس. والشكل (٩-١) يوفر ملخصا لطبيعـة البحوث عن التدريس والمحاور التى ركزت عليها فى الأربعين سنة الماضية وفى مواضع كثيرة من هذا ، نناقش مضامين هذه النظرة التاريخية للتدريس وتأثيرها على أنظمة التقويم الماضية والحاضرة .

شكل ٩-١

نظرة تاريخية للبحوث عن التدريس

العقد	البحوث عن التدريس
الخمسينيات ١٩٥٠	* بحوث سمات
الستينيات ١٩٦٠	* فاعلية المدرس : سنوات الدراسات الارتباطية . * الإشراف والتوجيه الكلينكى Clinical Supervision
السبعينيات ١٩٧٠	* نموذج هنتر Hunter Model * أساليب التعلم Learning Styles
الثمانينيات ١٩٨٠	* فاعلية التدريس : المرحلة أو الفترة التجريبية . * دراسات التوقعات . * نماذج الضبط والنظام Discipline Models

	* مشتقات من نموذج هنتر	Hunter derivatives
	* بحوث المدارس الفعالة .	
	* التعلم التعاونى .	
	* بحوث المخ .	
التسعينيات ١٩٩٠	* التفكير الناقد .	
	* معرفة المحتوى	Content Knowledge
	* بيداجوجيا المحتوى	Content Pedagogy
	* التقييم البديل	Altenative Assessment
	* الذكاء المتعدد	Multiple Intelliglence
	* التعلم التضافرى	callabrative learning
	* نظرية التعلم المعرفى	Cogitive learming theroy
	* حجرات الدراسة البنائية	Constructivist Classrooms
	* البيداجوجيا الأصيلة	Authentic Pedagogy
	* التدريس والتعلم المندمج	Engaged Teaching Learning
	* التدريس للفهم	Teaching for Understanding
الألفنيات ٢٠٠٠	* البيداجوجيا الأصيلة	
	* التدريس والتعلم المتدرج	
	* التدريس للفهم .	

تاريخ موجز للبحوث عن التدريس

فى الأربعينيات والخمسينيات من القرن العشرين اهتم الباحثون بما سمى متغيرات التنبؤ Presage Variables . ولقد اتخذت هذه صيغـة سمات المدرس ، ومثال ذلك: الصوت ، والمظهر ، والاستقرار الانفعالى ، والموثوقية ، والدفء ، والحماس ، واعتقد المربون فى هذه الحقبة أن المدرسين الذين يمتلكون هذه السـمات يغلب أن يؤدوا بفاعلية،

وهكذا أصبحت هذه السمات محور محكات تقويم المدرس . ولسوء الحظ وباستثناء البيانات الارتباطية فى الستينيات التى رجحت وجود قدر من الارتباط بين حماس المدرس وتحصيل التلميذ ، لم يتوافر شاهد حقيقى يربط السمات بالتدريس الجيد أو بتعلم التلميذ .

ولقد جلبت الستينيات والسبعينيات طاقة هائلة وحماسا لبحوث التدريس وأحدثت تحولا جوهريا فى محور تقويم المدرس وكانت الطفرة والطاقة والحماس نحو تحسين وتنمية اكتساب المهارات الأساسية وتطوير تدريس العلوم والرياضيات مؤدية ومفضية إلى تشجيع دراسة وبحث ما عمله المدرسون وما يستطيعون عمله لتحسين المهارات الأساسية .

ولقد رافقت هذه الفترة وتطابقت مع تقدم ملحوظ فى مهارة الموجه والمشرف ، وفى أساليب الملاحظة بحجرة الدراسة . وكان الباحثون يطورون « الإشراف الكلينكى Clinical supervision كطريقة لتحسين التعليم والتدريس وانشغل آخرون بتصميم أدوات الملاحظة التى أتاحت تصويرا ورصدا أكثر دقة لما كان يحدث فى حجرات الدراسة . وهذه القدرة على توثيق سلوك المدرس فى حجرة الدراسة بدقة أكبر أدت إلى تصميم بحوث استهدفت تحديد وتمييز الأنماط السلوكية للمدرس وأنواعها تلك التى يمكن ربطها بتحصيل التلميذ . وبحوث فاعلية المدرس Teacher effectiveness research، كما سميت فيما بعد أى بحوث تأثير المدرس. وقد حاولت هذه البحوث فى كثير من الحالات وأظهرت علاقة بين سلوك المدرس واكتساب المهارات الأساسية. وكان هذا عملا هاما بدأ يشكل أساس مجموعة مهارات التدريس الأساسية والتى تمثل جزءا من إطار العمل الحالى للتدريس .

إن عمل مادلين هنتر Madeline Hunter ١٩٨٢ وأعوانها فى جامعة كاليفورنيا UCLA والذى بدأ فى نفس الفترة تقريبا . وهو يستند إلى نظرية أو النظر إلى التدريس باعتبار أن له جذورا سلوكية أى يقوم على نظرية التعلم السلوكية وبناء على مفاهيم التعلم ، والدافعية ، والاحتفاظ ،وانتقال الأثر طورت هنتر وأعوانها مجموعة من الممارسات التدريسية التى صممت لتحسين قدرة المدرس على اتخاذ القرار ، وبالتالى تحسين تعلم التلميذ ومن خلال برنامج تسويق قوى، وسحر وقوة شخصية هنتر وكفاءتها ومجموعة من إستراتيجيات التدريس التى عكست ما اعتقد كثير من المدرسين أنهم يقومون به فعلا ، سيطر نموذج هنتر Hunter على النظر إلى التدريس حتى الثمانينيات وأدى إلى بروز اتجاه نحو مزيد من تطوير تعليمى يتمركز حول المدرسين وهو اتجاه مازال قائما حتى اليوم .

ولقد كان لنمـوذج هنتر فوائده مثل تنشـيط البحوث ، غير أنه لا تتـوافر شواهد تساند تأثيراته الإيجابيـة على تعلم التلميذ . ولقد شجعت نتـائج البحوث ونموذج هنتر على التأكيد على الـتمركز حول المدرس وحجرات الدراسـة الواضحة البنية - Teacher Centered - Structured Classrooms . وعلى الرغم من أن إعداد وتصميم حجرات دراسية مـحددة البنية ومنظمة جـزء هام من أدوات المدرس ، إلا أن هذا جزء من مدى عريـض متنوع من المهـارات والمعارف التى تؤلف مـا يعرف الآن بالتـدريس الفـعال . وينبغى أن يعطى الحق لذويه، فالباحثون فى التدريس الفعال - وهنتر نفسها- ذهبوا إلى أن عملهم لا ينبغى اعتباره نموذجا كاملا للتدريس ، ولقد ساعدت الأفكار التى أسفرت عنها البحوث والممارسة فى السبعينيات والثمانينيات إلى توسيع قاعدتنا المعرفية .

ولكن الجانب السيىء لنتائج البحوث والنموذج فى السبعينيات والثمانينيات هو أن كثيرا من صناع الـسياسة التربوية على مستوى المحـافظة أو الولاية وعلى مستوى المناطق التعليـمية ، فسـروا هذه الرؤى للتدريس تفسـيرا محدودا ؛ ذلك أن تطوير الممـارسات التقـويمية كان مبنيـا على محكات تولدت من قائمـة من الأنماط السلوكية أسفـرت عنها بحوث فـاعلية المدرس ومن نموذج هنتـر بخطواته السبع : (التهـيؤ Anticipatory set وتحديد الأهداف Statement of Objectives والمدخل التعليمى instructional input والنمذجة Modeling ، والتأكد من الفهم Checking for understanding والممارسة الموجهة Guided practice ، والممارسة المسـتقلة Independent ومطورو هذه الأدوات التقـويمية كثيـرا ما قدموا مـقاييس تقدير مـتدرجة وقوائم مـراجعة لتصـاحب محكات التقويم. ومقاييس التقدير المتدرجـة هذه وقوائم المراجعة شجعت على نحو صريح نظرة أحادية للتـدريس، وكان هذا تمثيلا سـيئا وعلى نحو واضح للبـحوث وأدى إلى تكوين توجه مـسطح مبسط تبسـيطا زائدا قوامه التـوجه التجمـيعى Summative إزاء التقويم استمر حتى التسعينيات ١٩٩٠.

وعلى الرغم من سوء التـمثيل والتصـوير هذا لبحوث فاعليـة المدرسين وتأثيرهم وسوء استخدامها إلا أن هذا المدخل كان إسهـامه المتميز ذو مغزى فى التعليم ؛ لأنه أيد على نحـو واضح الدور الخطير والفـعال الذى يلعـبه المدرسون فى تـعلم التلميـذ ووفر للتربيـة والتعليم قاعدة مـعرفية قادرة على تحـريك الميدان إلى ما هو أبعـد من شهادات التأهيل ، Testimonial والدعاوى غير المدعمة والانتقال إلى تعبيرات علمية تستند إلى بيانات وشواهد يوثق بها ، Brophy , 1992 وبحوث تأثير المدرس توفر بيانات للأساس الذى يمكن أن يقدر فى ضوئه المدرسون .

لقد شعر المربون فى الثمانينيات والتسعينيات بتزايد الضغط عليهم ليساعدوا التلاميذ على أن يكتسبوا ويحققوا نواتج أكثر تعقيدا وتركيبا ، والاهتمام بالاقتصاد القومى والتغيرات المتوقعة فى مهارات التلاميذ ومعرفتهم تلك التى سوف يحتاجونها لكى ينجحوا فى سوق عمل متغير ، واتضاح قصور وضيق بحوث تأثير المدرس - كل هذه العوامل أسهمت فى تحقيق تحول ملحوظ فى دراسة التدريس . ولقد تضمنت المهارات المرغوبة للتلاميذ نتائج معقدة من قبيل التفكير الناقد ، وحل المشكلات ، والتعلم مدى الحياة ، والتعلم التضافرى والفهم الأعمق ، وهذه النواتج بدورها بدأت فى التأثير فى لغة التدريس وفيما يؤلف « التدريس الجيد » .

وهذه النظرات الأكثر خصوبة للتدريس الجيد قد نتجت عن تحولات فى فهمنا الأساسى لكيفية تعلم الأطفال - من وجهة النظر السلوكية إلى وجهة نظر مشتقة من نظرية التعلم المعرفية. إن الثورة المعرفية والبحوث التى ولدتها أدت إلى فهم أعظم للطبيعة الاجتماعية للتعلم ، ولإبراز أهمية السياق فى الفهم ، وإلى إبراز الحاجة لمعرفة نوعية خاصة بمجال معين عند التفكير فى المستوى الرفيع ، وإلى الكشف عن الفروق بين الخبير والمبتدئ فى التفكير وفى حل المشكلات ، وإلى الاعتقاد بأن المتعلمين يبنون ويشكلون فهمهم للموضوعات التى يدرسونها (Eggen & Kauchak , 1996) .

ويضاف إلى منظور تغير محور التدريس الفهم الجديد ومعرفة المحتوى Content Knowledge وكيف يدرس المحتوى ، فالبحوث التى أجريت على الاعتماد المتبادل بين طرق التدريس والمحتوى أدت إلى فهم جديد للتفاعل الدينامى بين المحتوى والمدرس والمتعلم ، والسياق ، والتى ينبغى أن تتوافق إذا أريد للتدريس أن يكون فعالا . ومع تحسين التربويين والباحثين لتوثيق هذه النظرات المتسعة الممتدة للتدريس وربطها بنواتج ونتائج وتحصيل التلميذ المعقدة سعوا للتوصل إلى صيغ تقييم للتلميذ أكثر ثباتا وصدقا . وقد أصبحت الروابط التى لا يمكن فصمها بين تعليم المحتوى والتقييم السليم والمناسب، وتعلم التلميذ- أكثر وضوحا . ونتيجة للتكنولوجيا الجديدة التى ساندت تطبيقات إحصائية أكثر قوة ، دعمت البحوث الحالية قوة هذه المهارات الجديدة وكذلك أهمية المعرفة، وأضافت إلى الصورة النامية للممارسات التدريسية الضرورية. وفى أبسط صيغة تدعم البحوث صورة للتدريس أكثر اكتمالا وخصوبة تستخدم العمل الذى أجرى على

تأثيرات المدرس Teacher effect كأساس وفى نفس الوقت تمضى إلى أبعد من ذلك للتركيز على مساعدة التلاميذ على اكتساب فهم عميق للموضوعات التى يدرسونها .

والبحوث التى أجريت على التدريس الفعال متوافرة وينبغى أن تفيد منها المناطق التعليمية وليس هناك سبب يمنع هذه المناطق من أن تستعير عمل الآخرين . وعلى اللجان فى هذه المناطق أن تراجع بدقة لغة المعايير التى تم تطويرها ووضعها من قبل الآخرين لتضمن أنها تمثل ما تعتقده المنطقة وتؤمن به وتستطيع أن تسانده . ولكن ثمة درس هام هنا وهو أن الأربعين سنة الماضية من البحوث قد أسفرت عن فهم متطور دوما للتدريس الجيد ، وإذا انغمسنا فى الإنكار وتظاهرنا بأننا لا نعرف ما نعرف ، أو لجأنا لأعذار أخرى مثل القول: (لو كنت هناك لقمت بهذا ، وأن ما يجرى سوف يلحقنا دون أن نسعى إليه) سوف نضيع المعرفة التى تم تراكمها وتجميعها من خلال المراجعات والتلخيصات المكثفة لأفضل الشواهد وأحسن الخبرات. وأى منطقة تعليمية جادة تريد تنمية تقويم جديد فعال ، وتضع برامج تنمية مهنية ينبغى أن تبدأ بمجموعة غنية من معايير التدريس تعكس ما نعرف . وهذا الدرس هو محور هذا الباب .

شروط تصميم وإعداد أنظمة تقويم فعالة للمدرس

إن تقويم المدرسين كان نشاطا تربويا منذ عصر سقراط غير أنه لم يظهر تصور متبلور متماسك لتقدير المدرس وتقويمه حتى ستينيات القرن العشرين . ومن ذلك التاريخ بدأ يصبح جزءا جادا وظاهرا من الأجزاء والجوانب التى تدرسها المدارس البحثية وينظر الباحثون لتقويم المدرس كأداة لتحسين التدريس والتعلم . ولقد بينت البحوث التى تجرى على التدريس بوضوح أن المدارس يتزايد انتباهها لأهمية المدرس فى تعليم التلميذ - مما يبرز أهمية قضية جودة المعلم ونوعيته .

ولقد دعم فقه البحوث وأدبياتها خلال ٣٥ سنة الماضية على نحو متسق نتيجتين هامتين لهما مغزاهما الأولى : أن المدرسين والقائمين على الإدارة المدرسية قد أدركوا أهمية التقويم وضرورته ، وكان لديهم مخاوف خطيرة عن كيفية القيام بالتقويم وقلة أثره فى المدرسين وحجراتهم الدراسية ، وتلاميذهم . والثانية : أن أنظمة التقويم التى تصمم لمساندة نمو المدرس وتطوره من خلال التأكيد على أساليب التقويم التكوينى أدت إلى مستويات عالية من الرضا وممارسة أكثر عمقا من حيث التفكير والتأمل ، وفى نفس الوقت ظلت قادرة على إشباع متطلبات المساءلة .

وهذا التركيز على استخدام التقويم التكوينى لمساندة ودعم نمو المدرس وتطوره قد لقى مساندة ودعما أيضا من قبل مجموعة من الظروف تتوافر وتشكل سياق ممارسات التقويم التى يقوم بها الجيل التالى :

١ - **مبادرات الإصلاح وإعادة البناء** Reform and Restructuring إن جزءا أساسيا وكبيرا من إصلاح المدرسة وإعادة تشكيلها يتضمن ويتطلب تغيير الأدوار والمسئوليات ، والعلاقات بين المدرسين والتلاميذ ، وبين المدرسين والقائمين على الإدارة ، فاتخاذ القرار التضافرى والإدارة بالمشاركة وتكوين الفرق ، وإستراتيجيات الاتفاق Consensus وفرق تحسين المدرسة كلها ممارسات تتطلب أن يعيد المدربون التفكير فى الأفكار ووجهات النظر التقليدية فى تقويم هيئة العاملين وفى تنميتها .

٢ - **تزايد فهم كيف ينمو الراشدون ويرتقون ويتعلمون**

Increased Understanding of How Adults Grow , Develop and Learn

إن البحوث الحديثة والاهتمام بنمو الراشد وارتقائه قد أسفرت عن مجموعة جديدة من الاستبصارات تتصل بكيفية تشجيع وتنمية قدرات التدريس الناضجة، وهذه الاستبصارات تشير إلى أهمية اندماج المهنيين النشط فى جهود تحسين التعليم وأن يعملوا فى ثقافة التضافر ، وأن يتاح لهم التعزيز الإيجابى والمساندة المثيبة المكافئة والمناسبة لجهدهم وإنتاجهم وهذه الخصائص لم تكن جزءا من ممارسات التقويم التقليدية .

٣ - **الوعى المتزايد بأهمية وتعقد التدريس** : إن البحث الجارى والمعاصر فى التدريس يؤكد على الطبيعة السياقية القوية للتدريس ، ولبيداجوجيا المحتوى وللتعلم الأصيل وللتعلم المندمج Engaged Learning ، وللتعلم التضافرى وللتدريس لتحقيق نواتج أكثر تعقيدا عند التلاميذ. وهذه البحوث تساند بوضوح التدريس باعتباره عملية معقدة جدا ، تتحدى المنهجية التقليدية فى تقييم المدرسين ومساعدتهم. والصيغ الأكثر غنى وخصوبة لجمع البيانات ، والتأمل الذاتى بدرجة أكبر والتفكير على نحو أعمق Self - reflection من جانب المدرس أنشطة ضرورية فى سياق التوقعات الجديدة للتدريس الفعال.

٤ - **تزايد التركيز على تنمية خبرة المدرس وكفاءته** Increased Focus on the Development of Teacher Expertise . والبحوث التى أجريت على تنمية خبرة المدرس وسعة اطلاعه وكفاءته وتقدير هذا- قد وفرت فهما متزايدا للحركة الطبيعية والمخططة للمدرسين وانتقالا من مرحلة المبتدئ المستجد إلى مرحلة الخبير فى نموه . وتشير

الشواهد بوضوح إلى الحاجة إلى تمييز تنمية المدرسين عن تقويمهم بحيث تلائم على نحو أفضل المراحل البيداجوجية المختلفة التى تميز وتصف أعضاء هيئة التدريس وهذا يرجح ويبرز أهمية وضع برامج لتقويم المدرس ولتنميته وتتيح وتشجع التفاضل والتمييز Dif-ferentiation الضرورى .

٥- **فهم جديد لتنمية أعضاء التدريس** : لقد أسهم الباحثون فى السنوات العشر الماضية وقدموا قدرا كبيرا من المعرفة الجديدة عن أكثر صيغ تنمية أعضاء هيئة التدريس فاعلية . ولقد برزت مجموعة من المبادئ الموجهة التى تقدم مساندة قوية لبرامج التقويم التى ترتبط ارتباطا مباشرا بالتنمية المهنية وأكثر برامج التنمية المهنية فاعلية هى التى :

* تستثير وتنشط وتساند المبادرات النابعة من الموقع بالمدرسة . والتنمية المهنية يحتمل أن يكون لها أثر أعظم على الممارسة إذا ارتبطت ارتباطا وثيقا بمبادرات المدرسة لتحسين الممارسة .

* تقوم على أساس المعرفة المتوافرة عن التدريس فى التنمية المهنية الجيدة حيث ينبغى أن تنمذج التدريس البنائى أو البنيوى Constructivist teaching ويحتاج المدرسون إلى فرص ليستقصوا ويفحصوا ويتساءلوا ويناقشوا ويحققوا تكاملا بين الأفكار الجديدة وما فى حوزتهم وممارستهم فى حجرة الدراسة .

* توفر اندماجا عقليا واجتماعيا وانفعاليا مع الأفكار ، والمواد والزملاء . وإذا أريد للمدرسين أن يدرسوا ليحققوا فهما عميقا ، ينبغى أن يندمجوا فكريا وعقليا فى تخصصاتهم وعلومهم وأن يعملوا بانتظام مع الآخرين فى مجالهم .

* تبرز الاحترام للمدرسين باعتبارهم مهنيين ، ومتعلمين راشدين والتنمية المهنية ينبغى أن تعتمد وتوظف خبرة المدرسين وأن تدخل فى الاعتبار اختلاف المدرسين من حيث درجة خبرتهم .

* توفر وقتا كافيا ، ومساندة متابعة للمدرسين بحيث يتقنون المحتوى والإستراتيجيات الجديدة وأن يحققوا تكاملا بينها وبين ممارستهم .

٦- **إعادة تقييم ممارسات الإشراف التقليدى The Reappraisal of traditional Supervision Practices** . ونتيجة جزئية للعوامل السياقية المتغيرة التى نوقشت فى الشروط من ١- ٥ يتشكك ويتساءل المربون فى الصيغ التقليدية للإشراف . وثمة اتجاهان يعكسان تأثير السياقات المتغيرة فى الممارسات الإشرافية أو التوجيهية فى نظم

التقويم : أحـدهما التحرك نحو تحويل روتين المـلاحظة فى حجرة الدراسة ومتابعـتها . فالجلسات التى يشارك فيهـا القائمون على الإدارة المدرسية Administrators أو الأتراب لمساعدة المدرسين على التفكير فى تدريسهم وتأمله تحل محل مشاهدة وملاحظة القائمين على الإدارة (موجهين ونظارا)، الموجهة لتمييز وتحديد نواحى القوة ونواحى الضعف أو الجوانب التى تتطلب تحسينا. وحتى على الرغم مـن أن أثر ممارسات التوجيه والإشراف الفنى التقليدى كانت دائما وما تزال موضع شك ، فإن معظم الخبراء يتفقون على وجود فائدة ومنفـعة لوضع المدرس موضع الملاحظة ، ثم مناقشـة ما حدث ولماذا التفكيـر فيه بقـدر من العمق. والاتجـاه الثانى هو تحـرك نحـو تزويد المدرسين ببدائل داخل أنظمـة التقـويم والإشراف أو التـوجيـه . وهذه البدائل تضم أنشطة مـثل المشاركـة فى تدريب الأتراب والقـيـام بمشروعـات من أبحـاث الفـعل Action research ووضع أو تطوير بورتفوليات Portfolios وكتابة خـطط للتنمية المهنية توجـهها الذات وتقوم بتنـفيذها . وكما أن لدى المدرسين أساليب تدريس مختلفة ، كذلك لديهم أساليب تعلم متباينة وأن الأنظمة الجديدة ينبغى أن تراعى هذه الفروق .

مضامين للجان التقويم المحلية

إن الاتجاهات والشروط المقدمة هنا لها مضامين هامـة للمناطق التعليمية المندمجة فى تصميم إجراءات التقويم الجديدة وباسـتخدام الشروط والظروف التى شكلت السياق الحالـى لتقـويم المدرس ، يمكن للمدارس أن تصـوغ الفلسفـة الأساسـية والمبـادئ التى تساعـدها على تصمـيم ووضع نظم جديدة، وقـد يرغب المربون فى استـخدام الأفكار المطروحة فى هذا الفصل وفى الفصول الآتية لتشكيل فلسفتهم .

ومتى توصل المربون إلى اتفاق على المبادئ العـامة التى تشكل النظام ، فإنه يمكن القيـام بالتقـييم الفعـلى للنظام على نحو أسـرع نسبيـا وهناك فكرتان هامتـان للمناطق التعليمية تتـعلقان بالبدائل المتاحة لمعالجة السؤال كيـف تستطيع أن تقوم بهذا ، أو كيف ينبغى أن تقوم به ؟

الفكرة الأولى : فى الواقع أنه لا توجد بدائل كثيرة نخـتار من بينها ذلك أن مبدأ أو متطلب المنفعة يحـدد ويقيد ما هو ممكن لمعظم المناطق التعليمية، ويـقصد بالمنفعة أن مقـدار الزمن المتاح والطاقة المتـوافرة والموارد ومسـتويات الالتزام لهـا حدود فى المناطق التعليميـة لكى توظفها فى تقويم المعلم . وهكذا ينبغى أن تركز المـناقشات المحلية على وجه التحديد على المسائل الآتية :

* الممارسات الواقعية للمنطقة من حيث مقتضيات الوقت عند المدرس والإداري.

* توافر موارد ومصادر تساند التدريب الضرورى الذى يكفل للأنظمة الجديدة أن تؤدى وظيفتها بفاعلية .

* مستوى الالتزام الذى تستطيع أن توفره الإدارة ومجلس التربية ونقابة المعلمين لكى تتخلص من النظرات والرؤى التقليدية للتقويم .

والفكرة الثانية : أن كثيرا من الأمثلة الجيدة متوافرة ويمكن أن توظف وتتخذ كنماذج : وكما أن الشواهد المتراكمة عن التدريس قد قدمت صورة واضحة عما يؤلف التدريس الجيد ، فإن المناطق التعليمية فى الولايات المتحدة قد طورت أنظمة تقويم تعكس أفضل ما نعرف . وكثير من هذه الأنظمة النموذجية قد مورست فترة تكفى لتقويم فاعليتها فى الوفاء بالأغراض المنصوص عليها للنظام ، وفى زيادة رضا الإدارى والمدرس عن الإجراءات الجديدة ، ولزيادة ورفع مستوى طبيعة التعلم المهنى الحادث فى المدرسة ، ولمراقبة الأداء الكفء . وتقدم الفصول الأخيرة من هذا الباب نظرة أو فكرة عن بعض هذه الإجراءات والعمليات التى تؤلف هذه البرامج النموذجية .

دروس تم تعلمها عن تقويم المدرس

إن العمليات التى مرت بها هذه المناطق التعليمية النموذجية قد أسفرت عن بعض الدروس وبعض الاتجاهات التى يمكن أن تساعد الآخرين وتفيدهم . وبعض هذه الدروس معروضة هنا ومطروحة أيضا فى الفصول التالية وينبغى على المربين فى المناطق أن يخططوا ، بحيث يدمجوا معهم أصحاب المصالح فى مناقشات تتعلق بالدروس الآتية التى تعلمناها :

١ - ينبغى أن ترتبط أنظمة التقويم الجديدة على نحو مباشر برسالة المنطقة التعليمية. ويحتاج المربون لأن يدركوا أن وضع نظام تقويم جديد حدث أساسى هام . وأن إحدى النتائج الأساسية التى أسفرت عنها البحوث التى أجريت على تطوير المدارس وتحسينها ، أن المدارس تؤدى أداء أفضل حين تعمل جميع الأجزاء معا فهيئة العاملين بالمدرسة ينبغى أن تنسق الخطط والأنشطة التى تؤلف الأعمال الأساسية للمدرسة فى جهد مشترك لتحقيق أهداف المدرسة الهامة . وفى حالات كثيرة ، كان ينقص أنظمة التقويم أى رابطة بمبادرات المدرسة الأخرى . والراشدون الذين يعملون بالمدارس هم أهم عنصر لضمان نجاح التلاميذ . وربط اختيار هيئة العاملين وتقويمهم وتنميتهم المهنية يشكل الأساس لكيفية معاملة المدارس والمناطق التعليمية للمهنيين التربويين ومساندتهم

وتثبيتـهم . وهذه المسألة ، وكيفيـة مساندة الخطة التى وضعت لهيئـة العاملين الراشدين وتقديهم ودمجهم بحيث يضطلعون بالرسـالة المحددة للمدرسة ينبغى أن يكون جزءا من النقاش والحـوار . وينبغى أن تفـحص جميع الإجـراءات والعمليات فى ضـوء التعبـير الصريح والواضح لما تحاول المنطقة التعليمية تحقيقه وخاصة فيما يتعلق بتعلم التلميذ .

٢- ينبغى النظر إلى أنظمة التقويم والتنمية المهنية كعمليات مستمرة، لقد أكدت أنظمة التقويم تقليديا على تخصيص فترات زمنية قصيرة لأنشطة . التحسين والتطوير (خبرات وضع أهداف لمدة سنة) وتقـييم غـير متـرابط فى جوهره للأداء كل عـامين أو ثلاثة أو أربعة . ولتحقيق جانب التأكد من الجـودة والنوعية فى التقويم ، ينبغى أن يكون تقويم الأداء عمليـة مستمـرة . وقد تتم بعض أنماط النشـاط الرسمى أو النظامى Formal فى سنوات مختلفة ، ولكـن هذا يمثل جانبا من جوانب جمع البيانات فـحسب التى تتراكم وتتجـمع على نحو دائم . ويتفاعـل المدربون والإداريون على أساس يومى ومستـمر . والمعلومات التى يتم اكـتسابهـا عن طريق التفاعل المنتظم بين هيـئة العاملين - وكنتيـجة أيضا لقرب العلاقات الفيزيقية - أجزاء هامـة وضرورية من التقييم المستمر . وينبغى أن يكون هذا واضحـا فى لغة طريقة عـمل النظام (وجميـع العاملين على سبـيل المثال فى منطقة أديسون التعليمية Addison School District يتم تقديرهم وتقييمهم على نحو مستمر)

وينبغى أن تعـد هيئة العاملين بالمدرسـة صيغا بديلة للتـقويم موجهـة نحو تحسين التعـليم عن طريق الأساليب التكوينـية Formative Techniques وعن طريق البحث والاستقصاء الفردى أو بفرق توجه ذاتها باعتبارها أنشطة مستمرة أيضا . وينبغى أن يتاح للمدرسين والإداريين بـديل وضع خطط مهنية للـتطوير والتنمية فى نـظام التقويم عـبر سنوات عـديدة . وإذا أريد أن يكون للخطط أى قـوة أو تأثيـر لكى تحـسن التـعليم ، فينبغى أن يتاح لهيئة التدريس والعاملين الفرصـة ليقضوا الوقت الذى يحتاجونه ليقوموا بنجاح بهذه الأنشطة الأكثر تعقيدا . غير أنه متى نفذت المدارس نماذج جديدة بديلة ، لا ينبغى أن يكون هنـاك فترات انقطاع عن العـمل فى هذه العملية . وحين يصل أعـضاء الهـيئة المدرسـية أو يبلـغون نوعـا من الإغلاق فى خطة النمـو المهنى ، أو فى نمط من التضافـر بين الأتراب ، أو نشاط استقـصاء وبحث توجهه الذات ، ينبـغى على أعضاء الهيئة أن ينشئـوا خطة جديدة، فالنمو والارتقاء عملية ينبـغى أن تصبح جزءا من الحياة اليومية للمهنيين وينبغى ألا يكون هناك وقت ضائع بعيدا عن التنمية المهنية .

٣- **ينبغى أن تؤكد أنظمة التقويم الجديدة نواتج التلميذ Student Outcomes فى** تقويم المدرس التقليدى اعتمد المدربون على ملاحظة أداء المدرس فى حجرة الدراسة والحكم عليه . وكان ثمة اهتمام كامن وضغط لتقويم المدرسين على أساس تحصيل وإنجاز تلاميذهم . ويناقش فصل لاحق صعوبات ربط التقويم النهائى أو «التجميعى» Summative Evaluation بتحصيل التلميذ ، وخاصة باستخدام اختبارات مقننة مرجعية المعيار أو معيارية المرجع Norm referenced وهذه الصعوبات ، على أية حال لا ينبغى أن تمنعنا من استخدام تعلم التلميذ كمعيار فى أنظمة التقويم . ومن منظور ضمان الجودة وضبطها تعتبر المعايير المستخدمة حاليا لأداء المدرس كتلك التى وردت فى كتاب دانيلسون : Danielson 1996 Enhancing Professional Practice : A Framework For Teaching «تحسين الممارسة المهنية : إطار عمل للتدريس» أوصافا أكثر صدقا بكثير للمتغيرات المرتبطة بتعلم التلميذ عما كان متوافرا ومتاحا فى الماضى .

وبالإضافة إلى ذلك ، فإن جودة ونوعية التدريب المتوافر للموجهين والمشرفين والمدرسين يساعدهم على تحديد الأداء فى حجرة الدراسة ووصفه وتحليله أفضل مما كان متوافرا فى الماضى ، ومسألة إصدار أحكام تجميعية أو نهائية Summative على المدرسين على أساس مقاييس تحصيل التلميذ تبقى مشكلة ، ولكن هيئة العاملين بالمدرسة تستطيع بالتأكيد أن تتعلم من كيف يؤدى التلاميذ عملهم ومستوى جودته وأن يضمِّنوا تلك المعرفة فى البيانات التى يحصلون عليها وهم يخططون لملاحظاتهم وحين يديرون حوارهم وحين يعقدون جلسات تدريبهم مع المدرسين . وبعبارة أخرى نستطيع أن نعمل عائدين من البيانات التى نجمعها من تحصيل التلاميذ .

وينبغى أن تركز الأنشطة والأحداث والوقائع التى ينميها المربون باعتبارها بدائل أو باعتبارها تكوينية داخل مكون التنمية المهنية فى تصميم أنظمة التقويم الجديدة على تعلم التلميذ . والأنظمة الجديدة التى ترى باعتبارها الأكثر فاعلية تتطلب أن توجه الخطط والاستقصاءات التى توجهها الذات والتضافر بين الأتراب أو جمع الشواهد على الجهد وتُسيَّر بأهداف تعلم التلميذ وأن تضم مقاييس تعلمه . وهذه أمثلة لأفضل صيغة لربط الأداء بالتعلم وتستخدم المقاييس لتحسين التدريس والتعلم ، وليس للحكم عليه . والتركيز على تعلم التلميذ ينبغى أن يشيع ويتخلل لغة الأنظمة التى صممت حديثا والاتجاه المرتبط بها .



٤- ينبغى أن يكون هناك التزام بتوزيع الموارد والمصادر المناسبة التى تكفل النجاح أو تتيح النجاح للأنظمة الجديدة ، لقد أخفقت كثير من أنظمة التقويم فى تحقيق نواتجها أو نتائجها المرغوب فيها ، لا بسبب التصميم الخاطئ ، أو نقص المقاصد الجيدة ، وإنما لأن المدارس والمناطق لم توفر الموارد والمصادر الكافية لمساندة الخطط . وتحتاج المدارس إلى مصادر وموارد لمساندة التدريب الضرورى ، ولتوفير زمن للتخطيط ، ولتوفير زمن للعمل فى خطط التنمية المهنية والأنشطة التى تتولد نتيجة الاختيارات والبدائل التى يختارها المدرسون ولكى تساند التكلفة المرتبطة باكتساب المعرفة والمهارات المطلوبة للتأثير وتشكيل الممارسات التدريسية لتحقيق نواتج التلميذ المرغوب فيها . وينبغى أن تدرك مجالس التربية والمجتمعات المحلية أن المال الذى ينفق لتحسين المدرسين والموجهين والمشرفين ومساندتهم فى عملهم مع التلاميذ استثمار وليس تكلفة، وينبغى أن تحدد لجان التقويم المحلى حاجات المصدر وأن توفرها حين تقدم توصياتها لمجلس التربية وللنقابة . وكما ذكرنا من قبل يعتبر تصميم نظام جديد للتقويم وللتنمية المهنية حدثا عظيما وتحسين تعلم التلميذ ليس عملا قليل التكلفة .

وتكمن قوة أنظمة التقويم الجديدة فى قدرتها على تركيز الانتباه على أهمية التدريس والتعلم للتلاميذ وللمدرسين ، لتوفير الوسائل والحوافز لضمان الجودة، استنادا إلى معايير تدريس مشروعة ، ولتخدم كمعينات وميسرات تشجع التعليم المهنى وتسانده، عن طريق أنشطة متبلورة مركزة تضافرية، والشروط أو الظروف والمعرفة التى شكلت السياق الحالى للتقويم ينبغى أن تزود أى منطقة تعليمية بالتسويغ لمساندة الابتعاد عن ممارسات التقويم التقليدية . والتوقف عن التظاهر بأنهم لا يعرفون ما يعرفون عما ينبغى أن يكون عليه التدريس الجيد ، وعن كيفية استطاعتنا تحسينه ومساندته .

الفصل العاشر

مخطط لتقويم المدرس ومحكات التقويم

بعد دراستك لهذا الفصل فإنك تستطيع أن:

- تشرح متطلبات ضمان الجودة من حيث:
  - توافر معايير محددة للممارسة تتفاوت في أهميتها وتستند إلى البحث العلمى.
  - القدرة على إظهارها والحكم عليها.
  - توافر مقومين مدربين.
- توضح طبيعة التعلم المهنى من حيث:
  - تأمل الممارسة.
  - التضافر.
  - تقييم الذات. والبحث الذى توجهه الذات.
  - توافر مجتمع من المتعلمين.
  - تفعيل دور التقييم التكوينى.
- توضح متطلبات التعلم المهنى فى المخطط من حيث مادته وطريقته وتطلبه لمقومين مدربين.
- تشرح أفضل الطرق لدمج ضبط الجودة والتعلم المهنى فى تقويم المدرس.
- يوضح المحكات التقويمية فى:
  - نموذج المدخلات: مسلماته. وتقبله. ومستوى تحديده. والتخلص من الحشو. وبدائل التغذية الراجعة، ومستويات الأداء.
  - نموذج المخرجات: من حيث تقييم تعلم التلميذ.

    والعوامل التى تؤثر فى تعلم التلميذ.

    والمدارس كنظم.

    ومفهوم القيمة المضافة.

    ومداخل أخرى.



مخطط تقويم المدرس

بعض المربين يسوُّون بين تقـويم المدرس وملاحظة حجرة الدراسة ، بيـنما يعادله آخرون بالصيغ أو الاستمارات المستخدمة . وتصبح مراجعة وتنقيح نظامهم فى التقويم، إذن مسألة تغيـير الصيغ والاستمارات التى تسـتخدم فى الملاحظة . وعلى الرغم من أن صيغ التـقويم هامة فى تحديد بـنية عملية التـقويم ، وأنماط المناقشـات المهنية التى تدور حولها إلا أن هذه الصيغ أو الاستـمارات لا تؤلف النظام ، ونظام تقويم المدرس الفعال أكثر تعقيدا بكثير من هذه الصيغ وينبغى أن يضم ثلاثة عناصر أساسية :

* تعريفا مـتماسكا متـسقا لمجال التدريـس « ما هو التدريس What بما فى ذلك اتخاذ القرارات التى تتعلق بمعيار الأداء المقبـول ومدى جودة التدريس التى نعتبرها جودة بحق » .

* أساليب وإجراءات تقييم جميع جوانب التدريس (الكيفية أو الطريقة) .

* مقومين مدربين يسـتطيعون أن يصدروا أحكاما متـسقة عن الأداء ، تستند إلى شاهد على التدريس كما يظهر فى الإجراءات .

وبالإضافـة إلى ذلك فعند تصميم نظام للـتقويم ينبغى أن تتـبع المنطقة التعليـمية عملية تضم كثيرا من المنظورات- منظور المدرسين ، ومنظور الإداريين ومنظور قيادة نقابة المعلمين .

ويتمثل التحدى الذى يواجه مصممى نظام للتقويم فى أمرين .

(١) أن يشجع التعلم المهنى وفى نفس الوقت .

(٢) أن يضمن جـودة التدريس والشكر واجب للخـبرة الحديثـة التى توافرت فى عمليات التقـييم كتلك التى طورها المكتب القومى للمعاييـر المهنية للتدريس National Board for Professional Teaching Standards لأن المربين أصـبحـوا بفضلهـا فى وضع جيد للقيام بهذا التحدى فى التصميم .

وفى هذا الفصل ، سوف نعرض لثلاثة عناصر أساسية فى نظام التقويم المتماسك المترابط كما ذكرنا من قبل . وسوف نحدد ونلخص مطالب ضمان الجودة ومتطلبات بيئة

التعلم المهنى - ونصف الوسائل التى تستطيع بها المدارس والمناطق التعليمية أن تدمج هذين الجانبين فى نظام واحد .

طبيعة ضبط الجودة وضمان النوعية

ترتبط متطلبات ضمان الجودة على نحو مباشر بالبيئة التى نصفها هنا لعناصر نظام التقويم (المادة التى نعمل بها What أو الماهية والطريقة أو الكيفية HOW والمقومين المدربين).

من الأمور المركزية لفكرة ضمان الجودة فى التدريس التعريف الواضح المنطقى للممارسة النموذجية، لقد حددت بعض الولايات وفصلت معايير الممارسة (ومثال ذلك معايير كاليفورنيا لمهنة التدريس والبراعات المتمركزة حول المتعلم فى تكساس Texas Learner - Centered Proficiencies ومعايير فيرمونت للمربين فى فيرمونت Vermont Standards for Vermont Educator وعلى المناطق التعليمية أن تستخدم هذه كأساس لإجراءاتها فى التقويم).

ولقد توصلت مناطق أخرى إلى مكونات للممارسة المهنية وصفت فى كتاب تحسين الممارسة المهنية : إطار عمل للتدريس الذى ألفه دانيلسون Danielson 1996 وهذه تفيد كبنية للتقويم والشكل (١٠-١) يثبت المجالات الأدائية ومكونات هذا البناء (٢٢مكونا) .

وكجزء من تعريف وتحديد التدريس الجيد نحتاج أن نرسخ الأهمية النسبية للمحكات المختلفة (وهل هى جميعا متساوية فى الأهمية) ومستويات الأداء (كيف تبدو الأمور حين يتم تحقيقها كلها على نحو جيد) ومعيار للأداء المقبول أو النموذجى (ما مدى جودة ذى الجودة الكافية ، ما مدى جودة الجيد جدا؟) وينبغى أن تكون معايير الأداء واضحة غير غامضة وأن تكون معروفة على نحو معلن ومتسقة أو تم التوصل إليها فى ممارسات علنية جماهيرية (انظر الجزء التالى من هذا الفصل الذى يناقش هذه المسائل مناقشة مستفيضة) .

ولضمان جودة التدريس ونوعيته ينبغى أن تطبق المدارس والمناطق التعليمية محكات التقويم على البحوث الحديثة فى التدريس والتعلم، وهذا يضمن صدق المحكات وبالإضافة إلى ذلك ، ينبغى أن تتضمن المحكات جميع جوانب التدريس الهامة وألا تكون مقصورة على جزء مما يعمله المدرسون ، وعلى سبيل المثال ، فإن نظام التقويم الذى يعرف التدريس فحسب على أساس ما يعمله المدرسون فى تفاعلاتهم فى

حجرة الدراسة مع تلاميذهم يضيع جميع الجوانب الهامة من دور المدرس التى تمارس خارج الموقع . ومع ذلك فمن الذى يستطيع أن يسوق الحجج على أن التواصل مع الأسر ليس جزءا هاما من دور المدرس ، وينبغى إذن ألا يكون جزءا من نظام التقويم .

الطريقة أو الكيف

ولضمان نظام تقويم صادق ، حين تميز وتحدد المدارس والمناطق التعليمية محكات معينة باعتبارها تسهم فى الممارسة الجيدة ، فإنها ينبغى أن تضمن أن المدرسين سوف يقدرون على البرهنة على الأداء وفقا لهذه المحكات . وعلى سبيل المثال إذا كان التواصل والاتصال مع الأسر أحد المحكات التقويمية ، كيف ينبغى أن يظهر المدرسون مهارتهم فى هذا وبما أن هذه المهارة ليست مرئية فى ملاحظة حجرة الدراسة ، فإن على المدارس والمناطق التعليمية أن تتوصل إلى إجراءات أخرى لتقويمها .

وينبغى أن تتيح عمليات التقويم للمقومين أن يتوصلوا ويصدروا أحكاما مقبولة تتعلق بجودة التدريس ، وأن تُضمِّن المدارس والمناطق التعليمية الإجراءات التى تقدم لهم مساعدة مكثفة حين يحتاجها المدرسون الذين يكافحون لكى يؤدوا عملهم أداء سليما . وإذا كان الأداء ليس مقبولا عند الحد الأدنى بعد ما وفرته المدارس والمناطق التعليمية من مساعدات وبعد اتباعها جميع المتطلبات القانونية all requirements of due Process ينبغى أن تتوصل المدارس إلى إجراءات سهلة طيعة لإنهاء الخدمة .

وتضم طريقة تقويم المدرس كثيرا من العناصر ، تتراوح ما بين الإجراءات العامة (ويحتمل أن تكون فارقة ومميزة بين المدرسين الجدد وذوى الخبرة) والخطوط الزمنية The Time Line ، وهيئة العاملين المشاركة والصيغ أو الاستمارات والإجراءات المستخدمة . وجميع هذه ينبغى أن تكون واضحة لكل فرد وأن تنفذ وتطبق بأسلوب منصف ومتساو (انظر الفصل التالى لتجد مزيدا من المعلومات عن المسائل الإجرائية) .

المقومون المدربون

ينبغى أن يتم تدريب القائمين بالتقويم ومصدرى الأحكام التقويمية تدريبا سليما بحيث تجىء أحكامهم دقيقة صحيحة ومتسقة وتستند إلى الشواهد . ومن وجهة نظر المدرس موضع التقويم ، ينبغى ألا يكون المقوِّم موضع اهتمامهم وإنما ينبغى أن تكون النتيجة واحدة بغض النظر عن هوية المقوم.إن هذا الاتساق فى الحكم من جانب المقومين المدربين ضمان أساسى لثبات نظام التقويم ككل. ولتدريب المقومين عدة أبعاد هامة :

أولا : ينبغى أن يقـدر المقومون على التـعرف وإدراك أمثلة المحكات التقـويمية فى الممارسة فـأحداث حجرة الدراسة ووقائع التـعليم تشكل مجرد بيانات فمـا هى البيانات التى ينبغى اختيارها ، كشواهد تدل على محكات التقويم المختلفة ؟ ولا ينبغى أن يكون الشاهد الذى تم اختياره ذا صلة بالمحكات المختلـفة فحسب ، وإنما ينبغى أيضا أن يكون ممثلا لها ، وألا يقتصر الأمر على تحديد وتمييز الشاهد السلبى وحسب .

ثانيا : ينبغى أن يفسر المقومون الشاهد على جانب من جوانب التدريس فى ضوء محكات التقويم ، وكما يدرك أى ملاحظ مـدقق للتدريس ، هناك أكثر من تفسير ممكن للحدث أو الواقعة ، والتفسير الصحيح جانب هام من الحكم المهنى على التدريس .

وأخيرا : ينبغى أن يصدر المقوم حكما على أداء المدرس يربط التفسيرات بأوصاف مسـتويات الأداء . وبالإضافـة إلى ذلك ، ينبغى أن يكون المقومـون قادرين على إدارة حوارات تأملية وأن يوفروا تغذية راجعة بناءة .

هل يتسق أى مـن هذه مع التعلم المهنى عند النظرة الأولى من الـصعب أن نرى كيـفية هذا الارتباط ؛ لأن مطالب ضـمان الجودة تبدو جـامدة ، ومن غير المحـتمل أن تنمى النضج المهنى وتزيده ، غـير أننا قبل أن نتـوصل إلى عدم الاتسـاق هذا ينبغى أن نلقى نظرة عن كثب على طبيعة التعلم المهنى .

طبيعة التعلم المهنى

تسـهم عدة عـوامل فى التعـلم المهنى وتضم تأمل الممـارسة والتـفكير فـيهـا ، والتضافر، وتقييم الذات .

التفكير فى الممارسة وتأملها

عدد قلـيل من الأنشطة أكثـر فاعليـة وقوة فى التـعلم المهنى عن تأمل الممـارسة والتفكير فيها وكما بين سكون Schon ١٩٨٣ فإننا لا نتعلم كثيرا من خبرتنا ، وإنما من التأمل والتفكير فى خبرتنا والتـأمل يتطلب طرح أسئلة (والإجابة عليها) مثل: هل هذه توقعات مـعقولة عن تعلم تلاميذه ؟ هل تقـسيم التلاميذ إلى مـجموعات مخـتلفة كان سيحقق نتائج أفضل ؟ وكيف أعرف حقيقة أن التلاميذ قد تعلموا حقا هذا المفهوم ؟».

شكل (١٠-١)

مكونات الممارسة المهنية

المجال ١: التخطيط والإعداد	**المجال ٣: التعليم**
يضم المجال الخاص بالتخطيط والإعداد فهما شاملا للمحتوى الذى يدرس ، ومعرفة بخلفيات التلاميذ ، وبتصميم التعلم، وبالتقييم ومكوناته هي:	المجال ٣ الذى يتعلق بالتعليم يختص بمهارة المدرس فى دمج التلاميذ فى تعلم المحتوى ويضم مدى عريضا من الإستراتيجيات التعليمية التى تمكن التلاميذ من التعلم ومكوناته :
أ - البرهنة وإظهار معرفة المحتوى والبيداجوجيا .	أ - التواصل بوضوح ودقة وصحة.
ب- البرهنة وبيان بمعرفة التلاميذ.	ب- استخدام أساليب طرح الأسئلة والمناقشة.
جـ - اختيار الأهداف التعليمية .	جـ - دمج التلاميذ فى التعلم .
د- إظهار معرفته بالمصادر .	د- توفير تغذية راجعة للتلاميذ .
هـ- تصميم تعليم متماسك مترابط منطقى.	هـ - البرهنة وإظهار المرونة والتجاوب.
و- تقييم تعلم التلميذ .	**المجال ٤: المسئوليات المهنية**
المجال ٢: بيئة حجرة الدراسة	والمجال٤ المختص بمسئوليات المعلم المهنية يعالج مسئوليات مهنية إضافية ، بما فى ذلك التقييم الذاتى والتأمل أو التفكير ، والتواصل مع الآباء ، والمشاركة فى التنمية المهنية المتطورة والإسهام فى بيئة المدرسة والمنطقة التعليمية ومكوناتها هى :
المجال ٢ وهو البيئة الصفية يتعلق بمهارة المدرس فى توفير بيئة تيسر التعلم ، بما فى ذلك الجوانب الفيزيقية للبيئة والجوانب بين الشخصية ومكوناتها هى :	أ - التأمل فى التدريس .
أ - خلق بيئة قوامها الاحترام والوئام.	ب- المحافظة على سجلات دقيقة.
ب- توفير ثقافة للتعلم A culture For Learning	جـ- التواصل مع الأسر .
جـ- إجراءات إدارة الصف .	د- الإسهام فى المدرسة والمنطقة.
د- إدارة سلوك التلميذ .	هـ- النمو والتطور مهنيا .
هـ - تنظيم وترتيب المساحة الفيزيقية .	و- إظهار المهنية أو الاحترافية Professionalism

وكثير من المدرسين ذوى الخبرة يندمجون على نحو تلقائى فى هذا التأمل والتفكير على الأقل على مستوى غير نظامى ولكن قلة من المدرسين الجدد يفعلون هذا ، وكثير من المدرسين ذوى الخبرة يندر أن يخصصوا الوقت الذى يتطلب ذلك التأمل والتفكير المستمر (ويقتضيه التعلم الحقيقى) .

وتستطيع المدارس والمناطق التعليمية أن تضمن التأمل والتفكير فى الممارسة عند نقاط كثيرة فى عملية تقويم المدرس . والتقييم الذاتى ووصف أنشطة التعلم والتعليق عليها وتحليل عمل التلميذ- تعتمد جميعا على التفكير والتأمل فيما قصد إليه المدرس وما إذا كان حقق أهدافه .

التضافر

يقدر بعض المدرسين على الاندماج فى تأمل الممارسة معتمدين على أنفسهم وسوف يخصصون أو ينفقون قدرا ملحوظا من الوقت فى هذا العمل . وبعض الناس ، على أية حال يجد أن من الصعب تحقيق الضبط الذاتى الذى يتطلبه مثل هذا البحث والاستقصاء والتأمل، ويميلون إلى الانشغال بقضايا أو اهتمامات أكثر ضغطا وإلحاحا على نحو مباشر . وهكذا ، فإن نظاما يبنى على التضافر ، وخاصة إذا كان هذا التضافر يتطلب تأملا وتفكيرا فى الممارسة ، يغلب أن يكشف ويسفر عن جهد حقيقى عن النظام الذى لا يتطلب ذلك .

ولقد تم توثيق عزلة المدرسين على نحو جيد ، وعند تقويم كثير من المدرسين وكتابتهم لملاحظاتهم عن ورشة تدريب فى استمارة لتقويم الورشة كثيرا منهم يسجل أن أهم جانب مفيد حدث ذلك اليوم أنه أتاح الفرصة لهم ليناقشوا عددا من المسائل الهامة مع زملائهم . والتدريس معقد جدا ، ومعظم المدرسين لا تتاح لهم الفرصة لاستقصاء وفحص مشكلات مشتركة وحلول ممكنة مع زملائهم ولا لتبادل الرأى حول المداخل البيداجوجية الجديدة ، وعندما يضع المربون ويصممون نظم التقويم يستطيعون أن يتيحوا فيها فرصا للحوار المهنى والنقاش - بين المدرسين بعضهم وبعض وبين المدرسين والمسئولين عن الإدارة .

ويحقق التضافر فائدة أخرى حقيقية وهى أنه يقدم وجهات نظر بديلة ويجد معظم المربين أن منظورات زميل بالنسبة لموقف يختلف اختلافا قليلا عن نظرته هو ، وأن وجهة النظر المختلفة هذه تتيح إمكانيات لا تتيحها وجهة نظرهم هم . ويجد

المدرسون أن من الصعب الحفاظ على تفسير لواقعة أو حدث فى مواجهة شواهد متضاربة من زميل ، وهكذا ، فإن التضافر يتيح إمكانية تفسير أكثر توازنا وأكثر دقة للممارسة .

تقييم تقوم به الذات وبحث توجهه الذات

المدرسون مهنيون ، ويمارسون مهنة معقدة مركبة ويميلون إلى أن يعرفوا نواحى قوتهم النسبية ونواحى ضعفهم وأين توجد، وحريصون على أن يدفعوا جميع جوانب ومجالات ممارستهم إلى مستويات أعلى . وإذا توافرت لهم بيئة آمنة تتسم بالاحترام، فإن معظم المدرسين سوف يختارون تركيز جهودهم على التنمية المهنية فى تلك الجوانب التى يحتاجون إلى تنميتها أعظم حاجة .

ومبادئ تعلم الراشد تبين أن الناس حين يستخدمون تقييم الذات به -Self Assessment والاستقصاء الذى توجهه الذات فى التنمية المهنية ، يغلب أن يستمروا فى تعلمهم بطرق أكثر نظامية وانضباطا ، عما لو فرض أناس من الخارج عليهم مقتضيات تنمية مهنية ، وحين يختار الناس مشكلتهم التى يريدون حلها ، أو مشروعهم الذى يتابعونه، فإنهم يخصصون طاقة أعظم له عما لو اختار شخص آخر الموضوع .

وأساس اختيار مجالات الممارسة للعمل على تنميتها ينبغى أن يكون قائما على تقييم الذات Self - assessment وقد يكمل هذا ما توصل إليه مقوم وما يقدمه ، والمدرسون ذوو الخبرة عادة ما يكونون قادرين على تقييم ممارستهم بدقة ، بينما قدرة المبتدئين تتوقف على برامج إعدادهم ، وقد يكونون أقل مهارة فى هذا النشاط ، ونظم التقويم إذن ينبغى أن تحتوى على فرص لتقييم الذات ، وللنمو المهنى الذى توجهه الذات بالنسبة للمدرسين ذوى الخبرة ، ويحتوى على تقييم ذات موجه بالنسبة للمستجدين ، وبطبيعة الحال ، إن كان لدى القائم على الإدارة سبب للاعتقاد بأن تقييم المدرس لذاته ليس صحيحا كلية ، وإذا كان المدرس غير واع بجوانب الممارسة التى تستوجب الاهتمام، فإن هذه ينبغى أن تضاف إلى الجوانب التى تستحق الاهتمام ، ولكن تقييم المدرس لذاته ينبغى أن يكون دائما نقطة البداية للمناقشة .

مجتمع من المتعلمين A Community Of Learners

حين يتضافر ويتعاون المدرسون فى القيام بمشروع يؤدى إلى تقدم معرفتهم فإنهم يخلقون لأنفسهم مجتمعا من المتعلمين ، وهم يشعرون بأنهم مجموعة صغيرة تسعى

لتعلم مشترك وهم كذلك ، ولا يوجد فرق بين الواحد والآخر فى المكانة الاجتماعية، فجميع الأفراد فى رتبة متساوية وجميعهم مندمجون فى أنشطة تكفل تقدم فهمهم وبالإضافة إلى ذلك ،ينبغى أن تكون البيئة آمنة للمخاطرة ، ولا يلعب الخوف أى دور فى مجتمع المتعلمين .

وللتوصل إلى الفوائد الكاملة للبحث التضافرى ، تحتاج المدارس والمناطق التعليمية أن تبذل جهدا منتظما نسقيا. وثقافة Culture البحث المهنى لا تتحقق بذاتها إذ ينبغى على المدارس أن تخلقها ويمكن أن تتخذ الثقافة صيغا كثيرة - وعلى سبيل المثال وقت يحافظ عليه ويخصصه لجماعات الدرس والاستذكار تلتقى فيه ، ومدرسون بدلاء لتدريس الحصص أثناء القيام بالملاحظات وتمويل يمكن المدرسين من حضور اللقاءات المهنية ولاكتساب وحيازة المواد المهنية ، ويمكن للمدرسة أن تنشئ نظاما من الأصدقاء الناقدين Critical Friends وعن طريقه يلتقى المدرسون معا ليقدموا مقترحات بناءة كل منهم للآخر ، وعن طريق مثل هذه الأنشطة ومساندتها ، يمكن للمدرسة وللمنطقة أن تبرهن على التزامها بالتنمية المهنية المستمرة لمدرسيها .

وينعكس هذا الالتزام أيضا فى طبيعة غير ملموسة لثقافة المدرسة ففى مدرسة يثمن الناس فيها ويقدرون الاستقصاء والبحث المهنى ، لا تتسامح قيادة المدرسة مع التعليقات السلبية عن التلاميذ فى أحاديث المدرسين فى الفرصة ، ولا فى التقليل من شأن الزملاء من المدرسين ويظهر المدرسون إرادتهم وقصدهم فى المشاركة فى المواد التعليمية التى طوروها وللتضافر إزاء التحديات التى يثيرها أو يمثلها التلاميذ الذين لديهم صعوبة فى تعلمهم . وفى مثل هذه المدرسة لا يعمل المدرسون فى عزلة . فالأبواب مفتوحة وهم يتبادلون على نحو حر وجهات النظر والآراء فيما يتعلق بإستراتيجيات التدريس . وينبغى أن تضم إجراءات تقويم المدرس أنشطة تسهم فى ثقافة تخدم البحث المهنى وطرق مساندة هذه الأنشطة .

دور التقييم التكويني

يتضمن التعلم دائما ويتطلب تقييما تكوينيا وهذا التقييم يكون عادة متضمنا فى عملية التدريس والتعلم التى يسهل غض الطرف عنها وتجاهلها . ولننظر إلى عملية لعب الجولف . إن المبتدئ يحتاج مدرسا جيدا ، مدرسا يستطيع أن يقدم تعليما ويساعد المتعلم على تحسين مهارته، وهذا المدرب بطبيعة الحال يكون لاعب جولف جيدا ، ماهرا فى الجوانب المختلفة من اللعبة ، وبالإضافة إلى ذلك ، على أية حال ، يكون ماهرا فى التشخيص وتقديم التشجيع ولا يكفى بالنسبة للمدرس أن يلاحظ ضربة أو تصوية

ويقول: « هذه ضربة أو تصويبة جيدة ، كررها مرة أخرى » وبدلا من ذلك فإن المدرب يقدم نصيحة محددة ونوعيـة تستند إلى تشخيص واضح « أنت تخفض كتفك الأيمن» ، أو «أنت تدير مفصلى الوركين مـسافة بعيدة إلى اليسـار» أو «أنت تنظر إلى فوق قبل أن تصوب وتضرب . .» أى أن المدرب قد قيم ممارسة المبتـدئ ويقدم له تغذية راجعة بقصد تقدم تعلمه . والمدرب هنا لا يحكم على اللاعب وإنما يقيم أداءه .

إن هذا التمييـز حيوى وحاسم ويمكن أن يساعدنا على تصـميم نظم تقويم قوية ، تنمى وتحسن التعلم المـهنى ، وعلى سبيل المثال فإن المدرب أو المدرس قـد يلاحظ صفا ويسجل نمط الأسئلة التى طرحها المدرس ، وإذا كانت عند مـستوى معرفى منخفض فى أساسها ، ولكل سـؤال إجابة واحدة صحيحة ، فـإن هذه المعلومات سوف تكون ذات قيمة للمدرس ويمكن استخدامها لتحسين الممارسة .

التفكير فى متطلبات التعلم المهنى عند وضع المخطط

وكمـا أن متطـلبات ضمـان الجودة يمكـن أن تنعكس وتظهر فى عناصـر المخطط الأساسى يمكن أيضـا لمتطلبات البيئـة (مادتها The What) أن تتوافر لتحـقيق التعلم المهنى أو الاحترافى .

الماهية The what

إن تعريف المـارسة النموذجـية- بمستـوياتها فى الأداء ، وعلى وجه الخـصوص العملية التى تستـخدم لاشتقاق ذلك التعريف - يمكن أن تحدث تقدمـا فى مبادئ التعلم المهنى ، وحين ينظر المدربون فيما يعتبر تدريسا جيدا ، وكيف يظهر فى مواقف منوعة ، وحين تناقش مسـتويات الأداء ، وما إذا كانت هذه تنطبق على نـحو متساو فى جـميع السياقات ، فإنهم يشاركون ويندمجـون فى حوار مهنى فى موقف تضافرى ، وهم عادة ما يفكرون ويتأملون ممارستهم .

وبيئـة هذه المناقشات بـطبيعـة الحال ، ينبغى أن تكون آمنـة بحيث تتيح مـجالا للمخاطرات المهنية ، وحين ينظر المدرسون فى مسودات وثيقة تقويم ويناقشون ويسوقون حججا تتعلق بما إذا كانت محكات التقويم صادقة فى جميع السياقات ، أو ما إذا كانت أوصاف مسـتويات الأداء تنطبق على موقـفهم ينبغى أن يكونوا أحـرارا فى التعبيـر عما يجول فى عقولهم دون خوف أو خشية من العواقب السلبية . ينبغى أن تكون المناقشات حوارات مهنية صـادقة وحقيقية دون أن يكون وراءها تسـجيل نقاط وتقديرات أو تظاهر واستعراض والذى يميز بين الحين والحين مثل هذا النقاش .

وهذه المناقشـات دائما مـا تدفع المدرسين إلى تقيـيم ذاتهم وإلى التأمل والتـفكير ويكاد يكون من المحال على ممارس أن يلتفت إلى أوصاف لمستويات أداء مهارة التدريس دون أن يطرح أسئلة مثل : « كيف أفعل ذلك أو عند أى مستوى يقع أدائى بالنسبة لهذا المعيار ؟ » وبـالإضافة إلى ذلك فإنه مع صـياغة المدرسين للمكونات المختلفـة للتدريس وعناصرها ومع مقارنة انـطباعاتهم وممارساتهم الواحد بالآخر فإنهـم يتبادلون الأساليب ويتعلمون إستراتيجيات جديدة من زملائهم . وهذا النقاش والحوار خصب - يركز على جودة التدريس ويسهم بالكثير فى التعلم المهنى للمشاركين فيه .

الطريقة أو الكيف The How

ومن بين جمـيع العناصر المختلفة لنـظام تقويم المدرس، فإن ما يسـهم فى التعلم المهنى أعظم إسهام هو الإجراءات المستخدمـة . وخبرة طلاب التأهيل المتقدم عن طريق المجلس القومى لمعايـير التدريس المهنى National Board For Professional Teaching Standards تعلمنا فى هذا المجال أن كل فرد تقريبا يمر بهذه العملية ، حتى أولئك الذين لا ينجحون يقررون أنهم أصبحوا مدرسين على نحو أفضل بسبب الجهد المبذول .

ولقد أصبـحت هذه الظاهرة، إذن ، سؤالا يتعلق بتصمـيم النظام ووضعه: كيف نصمم ونضع أنظمة لتقويم المدرس تؤدى إلى تعلم مهنى ؟ ما الذى نطلب من المدرسين عمله كـجزء من العمليـة ، مما يعتبر مكافـئا من الناحيـة المهنية ومشـيا ومحـدثا للنمو والنضج؟ وقد تسأل المدارس والمناطق التـعليمية المدرسين كجزء من عـملية التقويم ، أن يقدمـوا وحدة دراسـية مما درسـوا فى صفـهم ، ونشاطا من أنشطة الوحـدة ، وبعض العينات من عمل التلمـيذ فى النشاط - وأن يكتبوا تعليـقا مختصرا على نشـاط التلميذ وعمله . وإذا سأل المقومون وطرحـوا أسئلة على المدرسين تتطلب تأملا وتفكيرا ، وإذا كان يجب على المدرسين أن يختاروا عمل تلميـذ كشاهد على تحصيله وإنجازه ، فإن من المضمـون تقريبا أن يتعلم المدرسـون من العملية وإذا كـان ينبغى عليهم أن يجيـبوا على أسئلة من قـبيل: « كيف يعمق النشـاط فهم تلميذ للمـفهوم » أو «ما الذى تخـبرنى به عينات من عمل التلميذ عن مستـوى فهمه ؟ » فإن من المطلوب منهم أن يتأملوا النشاط وخبرة التلاميذ كأفراد لهذا النشاط ، وحين يطلب من المدرسين أن يقدموا هذه الوحدة، والنشاط ، وعـمل التلميذ ، فـإن نظام التقويم لا يفـرض عملا إضـافيا . فـالمدرسون يصممون ويعدّون مثل هذه الأنشطة ويجمعون عمل التلميذ على أساس يومى . وبعبارة أخرى ، فـإن النشاط يمثل كـما تقـول بيرلمان Mari Pearlman (تواصـلا شـخصـيا ١٩٩٤) وهى تعمل فى مـؤسسة خـدمة Educatuinal Testing Service الاختبارات

التربوية ، حصادا طبيعيا لعملهم مع التسليم بأن المدرسين لا يتأملون دائما ولا يفكرون على نحو نظامى فى عمل التلاميذ ، أو يحللون نشاطا فى ضوء الوحدة الأكبر وهم بالتأكيد لا يكتبون تعليقا مختصرا عن تأملاتهم . وأن يطلب منهم عمل هذا مرة فى العام ، على أية حال ، ليس مطلبا غير معقول ، وهذا التأمل يمكن أن يسهم فى تنمية عادات العقل القيمة .

والتحدى إذن لمصممى أنظمة التقويم هو أن يضعوا إجراءات التقويم بحيث يكون مطلوبا من المدرسين أن يقوموا بأشياء معينة وهذا فى ذاته يحسن التعلم المهنى وهذه الأنشطة المتطلبة يمكن أن تضم بالتأكيد ملاحظة المسئول الإدارى (الموجه أو الناظر) للتدريس بحجرة الدراسة ، ولكن نظام التقويم يمكن أن يتضمن أيضا تقييم الذات وحوارا ونقاشا عن الرصد الملائم على خرائط تصف مستويات الأداء. ويمكن للنظام أن يطلب من المدرسين تقديم شاهد أو دليل على تعلم التلميذ ويمكن أن يطلب منهم أيضا أن يقدموا عينات من المسئوليات التى يضطلعون بها خارج حجرة الدراسة (مثل التواصل مع الوالد) والحفاظ على سجلات دقيقة ، أو الإسهامات فى مشروعات المدرسة والمنطقة التعليمية (مثل المشاركة فى اللجان) وإذا أحسن تصميم أنظمة التقويم، يمكن للمدرسين أن يقوموا بدور نشط فى العملية وأن يتعلموا من مشاركتهم .

مقومون مدربون

إن الإجراءات المستخدمة فى توجيه المدرسين وتدريب المقومين على استخدام نظام التقويم يمكن أن تمثل أيضا عملا مهنيا احترافيا له قيمته . وحين يناقش المربون المحكات التقويمية ، وحين يفحصون الشواهد التدريسية (مثل التسجيلات الصوتية أو التعليقات) ويحددون معا مستوى الأداء الذى تمثله ، فإنهم يندمجون فى حوار مهنى له قيمته . والاتفاق الذى يتم التوصل إليه من هذه الحوارات يخدم المنطقة التعليمية خدمة جيدة فى تكوين فهم مشترك لما يكون عليه التدريس الجيد .

دمج التأكد من النوعية مع التعلم المهنى

كيف تستطيع المدارس والمناطق التعليمية أن تحقق تكاملا بين مطالب ضمان الجودة والتعلم المهنى ووضعهما معا فى نظام واحد للتقويم ؟ ما هى خصائص نظام التقويم الذى يفى بمتطلباتهما ويدخل فى حسبانه جوانب الخلل الوظيفى ونواحى القصور الموجودة فى معظم المداخل الحالية ؟ إن الملامح الأساسية لهذا النظام المتكامل تضم مدخلا متفاضلا متمايزا ، وتضافر استقصاء وبحث مهنى ، وأنشطة تقويم حسن تصميمها .

إن حياة المدرس المهنية تشبه حياة أصحاب المهن الأخرى ، لها دورة حياة متميزة فالعمل معقد ، والممارسة الماهرة تتطلب وقتا ملحوظا ومساندة حتى يمكن اكتسابها ولكن متى حقق المدرس مستوى معينا من الكفاءة والبراعة ، يتخذ التعلم المهنى صيغة مختلفة عن تلك التى خبرها مبكرا فى العملية ، ويمكن أن يكون موجها من قبل الذات بدرجة أكبر ، وإذا نكص أو ضعف أو أخطأ المدرسون فى مهارتهم ، وإذا انخفض أداؤهم دون مستوى معين مقبول ، يمكن أن يفيدوا من مستويات أعلى من المساندة ومن مساعدة مكثفة بدرجة أكبر . وهذا يرجع ويقترح أن الإجراءات المستخدمة فى عملية التقويم يمكن أن تختلف باختلاف مراحل المدرسين فى حياتهم المهنية .

وهكذا ينبغى أن تفرق المدارس والمناطق التعليمية فى أنظمة التقويم بالنسبة للمدرسين وفقا لحاجاتهم المهنية ، ولقد صممت كثير من المدارس أنظمة لها ثلاثة مسارات أو مسالك Tracks ، وأنشطة منفصلة ، وخطوطا زمنية للمستجد (أو من هم تحت الملاحظة أو الذين لم يثبتوا) وللمدرسين ذوى الخبرة (أى لحياتهم المهنية أو للمثبتين) وللذين يحتاجون مساعدة مكثفة أو خطة عمل (أى المدرسين ذوى الخبرة الذين قد يفصلون فى خطوة لاحقة بسبب قصورهم فى التدريس) .

(انظر الفصول الأخيرة لمزيد من المعلومات عن هذه المسالك الثلاثة).

ثقافة تعلم مهني

إن البيئة التى تشجع على التعلم سواء أكان تعلم التلاميذ أم تعلم الراشدين لا تحدث على نحو تلقائى، إذ ينبغى أن توضع لها خطة وأن يلتزم بها فى الممارسة وفى ظل قيادة القائمين على الإدارة والتوجيه ، يلعب جميع المربين دورا فى توفير هذه البيئة وفى الحفاظ عليها. وتتضمن عناصرها ما يأتى :

* ثقافة تضافرية قوامها الاستقصاء المهنى A Collaborative Culture Of Professional Inquiry لا يوجد خبراء فى العمل المعقد الخاص بالتدريس ، ويستطيع جميع الممارسين أن يتعلموا الواحد من الآخر وثقافة البحث التضافرى تتطلب من المدرسين والمديرين أن يتوقعوا جميعا أن الأنشطة التى يقومون بها كجزء من عملية التقويم مكافئة ومثيبة مهنيا . والقيادة مطلوبة للحفاظ على التركيز على جودة تعلم التلميذ ، ولكن فى إطار هذا السياق فإن كل فرد فى المدرسة يكون مشاركا على نحو جماعى لتحسين تحصيل التلميذ ، وينبغى أن تدرك جهودهم وترى باعتبارها تعمل فى



تناغم، وبالنسبة للمدرسين المبتدئين على القيادة أن توفر لهم روح المساندة والمساعدة. إن روح المساندة والمساعدة يتم تأسيسها عن طريق مراقبة البرنامج وتنفيذه . ولكن حتى فى غيبة كيان وبناء رسمى نظامى ، يمكن لروحه أن تسود ، وسوف يتم حذف الممارسات التى تثير الغضب والحنق مثل تكليف المدرسين الجدد بتدريس التلاميذ الأكثر صعوبة فى التعليم ، أو الذين يتطلبون أكبر جهد فى إعداد الدرس أو ألا تكون له حجرة دراسية ثابتة . . إلخ. إن هذا الإنهاك المهنى لا يمكن أن يلتمس له العذر ، ويؤدى إلى ضغوط غير ضرورية ويكون مسئولا جزئيا عن المعدلات العالية من الاحتكاك والتوتر والسخرية بين المدرسين الجدد .

وفى نظام تقويم فعال ، تنعكس روح المساندة هذه فى رغبة وإرادة المدرسين ذوى الخبرة فى دعوة زملائهم الجدد إلى حجراتهم الدراسية ليلاحظوا ويناقشوا الإستراتيجيات بعد انتهاء اليوم الدراسى ، ولمساعدتهم على الاستعداد لأحداث عملية التقويم ووقائعها ولا ينبغى أن يشعر المدرسون الجدد بأنهم يقفون وحدهم فى حياتهم المهنية .

* بالنسبة للمدرسين المثبتين : ثمة افتراضان : أحدهما للكفاءة والآخر للنمو المهنى المستمر . ومتى ما حقق المدرسون تثبيتا فى الوظيفة ، أو مكانة فى المهنة ، يصبحون أعضاء كاملين فى المجتمع المهنى وينبغى أن يعاملوا على هذا النحو . وأحد مظاهر هذه المكانة التقبل الصريح للافتراضين : افتراض البراعة والكفاءة Competence وافتراض النمو المهنى المستمر . ويقرر وينص المسلم الأول بأن أداء المدرس يتم عند المستوى المرضى على الأقل Satisfactory ما لم يخطر بعكس ذلك إنه يعنى وينقل إلى الآخرين فكرة أن عمل المدرس (وبالتالى رزقه وأسباب عيشه) ليست موضع شك أو تساؤل على الإطلاق . وهذا الافتراض وحده يستطيع أن يستبعد بعض القلق من عملية التقويم ، ويسهم فى توفير بيئة آمنة تتيح المخاطرة .

غير أن افتراض الكفاءة وحده ، وبذاته لا يكفى ، إذ ينبغى أن يصحبه افتراض التعلم المهنى المستمر وهذا الافتراض الثانى يقرر وينص على أن من مسئولية كل مدرس أن يستمر فى النمو مهنيا ، وأن المدرسين يمكن أن يصبحوا ذوى معرفة مهنية راكدة ، وينبغى أن يتوافر الافتراضان أو المسلّمان معا؛ لأن الافتراض الأول إذا وجد بدون الافتراض الأخير يؤكد الرضا الذاتى والتقاعس وتحقق المسلم الثانى دون الأول يقلل من الثقة .

وفى سياق نظام التقويم ، يلعب هذان المسلمان دورا فى الأنشطة المطلوبة للعملية والأسلوب الذى يتم به تنفيذها والقيام بها ، والأنشطة وخاصة أنشطة المدرسة تتبنى بعض جوانب مرحلة النمو المهنى الذى توجهه الذات self - directed كجزء من تقويم

حياة المهنيين وسـيرتهم وهذه الأنشطة ينبغى أن تدرك كفرص للتعلم . وعنـد القيام بها وتكملتهـا يتوقع جـميع المدرسين تحسين ممارسـتهم غيـر أنه بالإضافـة إلى ذلك ، فإن مسلمة البراعة والكفاءة تقترح وترجح أن عملية التقويم هى ببساطة فرصة لتحسين حرفة الفرد إلى مدى أبعد .

وهذان المسلمان معـا إذا صاحبتهـما ثقافة البحث والاستـقصاء Culture Of In-quiry تخلقـان بيـئـة آمنة للمـخـاطرة المهنيـة Professional risk - taking ويعرف المدرسون أنهم حـتى أثناء ملاحظة التقـويم الرسمية يسـتطيعون أن يجـربوا إستراتيجـية جديدة ، أو يستطيعون أن يقدموا كجـزء من إضبارة إنجازاتهم (البورتفوليو) Portfolio إنتاجا تعليميا (مواد تعليمية أنتجوها) Instructional Artifact وعمل تلميذ أرادوا أن يناقـشوه مع زمـيل أقدم . ولا يحـتاج الأمـر لأن يكون هذا جـهدا للعـرض والتظاهر Showcase ، وإنما جهدا فى مسيرة النمو .

أنشطة كجزء من عملية التقويم ، وتسهم فى التعلم المهنى

ويتطلب القيـاس العميق أن تكون جمـيع جوانب مجال التـدريس قادرة على أن توضع موضع التقييم عن طريق عملية التـقويم . غير أن هناك قرارات تصميم لابد من اتخاذها؛ ذلك أن بعض الأنشطة تسفر عن تعلم مهنى أكبر مما تسفر عنه أخرى .

وحين تتطلب تقيـيما ذاتيا ، فـإن العمل فى فرق يركز على جـانب معين وتأمل الفرد لممارسته عن طريق تمرينات البورتفوليـو يتيح لنظام التقويم أن ينمى ويحسن التعلم المهنى عند المدرسين ، وبغض النظر عن مـدى مهارة الشـخص الذى يقوم بأى من تلك الأنشطة ، فإن الأنشطة ذاتها توجه النمـو وتسانده وحتى بدون أى نظام تقويم ، إذا قام المدرسون بهذه الأشيـاء تتحسن ممارستهم وبجعلها جـزءا من نظام التقويم على أية حال تضمن المنطقة التعليمية أن هذه الأهداف سوف تتحقق .

وتتطلب بعض أنظمة التـقويم المطورة حديثـا من المدرسين الذين يقومون بتقـييم ذاتى ، أن يحددوا ويرسخوا أهدافا للنمو المهنى وأن يشاركوا فى جماعة مذاكرة ودراسة مع زملائهم تركز حول مـوضوع يثير اهتماما مشـتركا لديهم (ومثل هذا المتطلب يدمج المدرسين فى تقيـيم الذات ، وفى التفكير وتأمل الممارسـة ، وفى البحث والاستـقصاء الذى توجهه الذات ، وفى التضافر وفى الحوار والنقاش المهنى) وبالإضافة إلى ملاحظة حجرة الدراسـة ، يطلب من المدرسين أن يقدموا شاهدا ودليلا على مـهاراتهم المهنية فى صيغة وثائق تخـطيط وعينات من عمل التلميذ (مع تعليق عليـها) وشواهد أخرى على

مهنيتهم واحـترافهم (مثل التواصل مع آباء التلاميذ ، والإسـهامات فى أنشطة المدرسة والمنطقة التـعليميـة . . إلخ) . إن جمع هذه الوثائق واخـتيارها يتطلب تأمـلا عميـقا وتفكيـرا فى الممارسـة ، ووصفـها لإدارى (مـوجه أو ناظر) يدمج المدرس فـى حوار ونقاش مهنى :

شكل (١٠-٢)

دمج ضبط وضمان الجودة مع التعلم المهنى في تقويم المدرس

العنصر / الإجراء	ضمان الجودة	التعلم المهنى
تعريف التدريس وتضمين مستويت الأداء	* واضح لا غموض فيه . * يستند إلى البحوث . * تم التثبت من صدقه محليا .	* عـملية التـنمية تؤدي إلى فهم مشترك .
أساليب وإجراءات التقويم	* مـصـادر المعلومـات توثق وتدعم جـمـيـع المحكات التقويمية . * يتبع المقومون الإجراءات بما في ذلك الإجراءات الواجـبة الأداء قانونا Due Process . * الإجراءات منصفة .	صممت لزيادة التعلم المهني إلي حده الأقصى وكـذلك لتأمل الممارسة والتفكير فيها .
تدريب المقومين والمدرسين	* يصـدر المقومـون أحكامـا متسقة تقوم على الشواهد . * اتفـاق بين المقـومين والمقدرين interrater agree-ment .	تكون وتبنى عـملية التـدريب ذاتهـا وتحقق الاتفـاق وتنمي فهما مشتركا .

وعلى الرغم من أن كـلا من ضمان الجـودة ، والتعلم المهنى يـبدوان لأول وهلة على أنهما لا يتـسقان ، إلا أنهما فى الحقيـقة يكمل الواحد منهما الآخر شـريطة القيام بتصميم وإعداد دقيق لضمان ذلك ، ولكن المفهومين بذاتيهما يمكن أن يتعايشا معا ، بل وأن يقوى أحدهما الآخر . والشكل (١٠-٢) يلخص هذا التصور .

المحكات التقويمية

أساس أى نظام للتقويم هو مجموعـة المحكات التقويمية التى تقيم وتؤسس عليها المدرسـة أو المنطقة التـعليـميـة تقويماتهـا للمدرسـين ، كيف ينبـغى أن تحكم على أداء المدرس؟ إن تحديد المحكات لا يعنى نفس الشىء الذى يعنيه وضع وتطوير نظام للتقويم، وعلى أية حال ، لا يكتمل أى نظام للتقويم دون توافر مـجموعة من المحكات الواضحة الجلية التى حين تؤخذ معا تعرف وتحدد التدريس الجيد .

ما الذى يؤلـف إذن الامتيـاز فى التدريس أو التـدريس السليم والمناسب ؟ وبأى محكات نعـرف التدريس الممتـاز أو الفائق ؟ وحين يكتسب مـدرس شهرة فى مجـتمع محـلى بأنه مرب رائع ، وحين يتلقى الـقائمـون على الإدارة طلبات أكـثر لكى ينتـقل تلاميذ ليوضعـوا فى فصل ذلك المدرس أكثر مما يستطيعون تلبيـتها وحين يحظى مدرس باحترام كبـير من أعوانه - فعلى أى أساس يصـدر الناس مثل هذه الأحكام ؟ هل يجد التلاميذ فى هذه الفصول والدروس قدرا كبيرا من المتعة ؟ هل يشاركون فى أنشطة مثيرة للاهتمام؟ هل يؤدون أداء جيدا جدا فى التقييم الذى تقوم به المحافظة ؟

ويقابل هذا حين يكتسب مدرس شهرة بين التلاميذ والآباء بأن تدريسه ضعيف ، على أى أساس تستند هذه الشهـرة؟ قد تعكس عدم اتساق فى معايير التقـدير أو معايير تقدير غير عادلة ، أو قد تظهر محاباة فى تفـاعلات حجرة الدراسة . وقد تكون نتيجة تفسيـرات غير واضحة للمـفاهيم وشروح غامضـة للإجراءات بحيث لا يفهم التـلاميذ المحتوى فـهما جيدا . وقد تنمـو هذه الشهرة وتتطور عبر سنوات كثـيرة ، إذا ساء أداء تلاميذ مـدرس معين على نحو متسق فى تقـييم المحافظة أو الولاية ، وواضح أن الآباء والتلاميذ والإداريين حين يصـدرون أحكاما عن التدريس فإنهم يؤسسون تقـييمهم على شواهد الأداء ، وقد تكون هذه الأحكام غير نظامية ، ولكنها مع ذلك تعد أحكاما.

تحدد معاييـر التدريس ما ينبغى أن يعرفه المدرسـون وأن يكونوا قادرين على فعله فى ممارسة مهنتهم . ويعبر الناس عن هذا المفـهوم بطريقة من طريقتين أساسيتين : على أساس مـا يعمله المدرسون ، أو على أساس النتـائج التى يحققـونها ، ويمكن أن نطلق على الأول مُـدخلات - أى أن إحـصاء مـهام المدرس يعكس تعـقد هذا العـمل كله . (وهذه القوائم من المهام لا تكون بالـضرورة قوائم مراجعة تتـألف من أنماط محددة من السلوك ، ولكنها تحدد وتميـز جميع جوانب التدريس المختلفة الـتى تؤدى إلى مستويات عاليـة من تعلم التلميـذ) . ويمكن اعتبـار الأخير ، المخـرجات والنتائـج التى يحققـها ويحصلـها المدرسون فى عـملهم وعلى سبـيل المثال مـدى تعلم التلامـيذ ، ومـا بلغه أداؤهم، كمؤشر يدل على جـودة التدريس والأخير من بين هذين المدخلين هو الذى له تاريخ أطول من حيث الاستخدام فى تقويم التـدريس غير أنه حديث جدا على أية حال واستـجابة لمتطلبات أعظم بمسـاءلة المدرسين والمدارس ككل ، أدخلت كثـير من المناطق التعليمية (بعضها نتيجة لتـشريعات الولاية أو مجالس التربية) مقاييس تعلم التلميذ فى تعريف التدريس الذى يستخدم فى التقويم .

وينظر هذا الفصل فى كل من المدخـلات والمخرجات ويبرز نواحى قـوة كل منها فى تقويم المدرس ونواحى ضعفه .

المدخلات أو ما يعمله المدرسون

فى تقاليد المدخل ، يشير تعريف التدريس الجيد - أى مجموعة المحكات التقويمية - إلى ما يعمله المـدرسون خلال ممارستهم المهنيـة ، والمهام التى تملأ أيامهم (وكثـيرا ما تضم المهام التى تملأ أمسياتهم) وعبر السنوات العشرين الماضية ، تغير تعريف التدريس الجيد على نحـو تدريجى من مداخل تحدد الأنماط السلوكـية التدريسية الفـعلية إلى تلك التى تعتمد بدرجة أكبر على الطرق التى تنمى فهم التلاميذ للتصورات والمفاهيم .

ولقـد استـوعـبت بعض الولايات مـحكات للتـدريس فى إجراءات الإجـازة أو التـرخـيص بالتـدريس Licensing Procedures (وكـانت جـورجيـا هى البـادئة فى الثمانينيات ١٩٨٠ باسـتخدام أداة تقييم أداء المدرس Teacher Performance Assess-ment Instrument (TPAI) وتبعتها نورث كارولينا ، وفلوريدا وكونكتيكت والولايات الأخرى ، والتـدريس الفعـال كمـا وصفـته مادلين هـنتر Madeline Hunter (1982)

وباحثون آخرون ، مثال لهذا الاتجاه وتقاليده والذى اكتسب اهتماما قوميا واسعا خلال ثمانينيات القرن العشرين .

ولقد اعتمدت مؤسسة الخدمة الاختبارية التربوية The Educational Testing Service (ETS) ، على هذه الجهود وأفادت منها فى تطوير Praxis III: Classoom Performance Assessments for Licensing Beginning Teachers ، وعملية التطوير هذه استوعبت مراجعات مكثفة للأدبيات التربوية ، ومناقشات لجان من الخبراء، وتحليلات للعمل ، ودراسات ميدانية استطلاعية واختبارية وفى تاريخ أحدث استند كتاب جمعية تطوير الإشراف والمنهج ASCD وعنوانه تحسين الممارسة المهنية : إطار عمل للتدريس الذى ألفه دانيلسون ١٩٩٦ : Enhancing Professional Practice A Framework For Teaching (Danielson 1996) على البحوث التى أجريت فى التطبيق العملى الثالث Praxis وارتبط بمبادئ الممارسة المثالية أو النموذجية والتى وصفها اتحاد الولايات لمساندة التقييم الجديد للمدرس Interstate New Teacher Assessment Support Consortium (INTASC) وتظهر مكونات إطار العمل هذا فى الشكل (١٠-٢) فى هذا الفصل .

والكتاب يشرح ويعرض مهارات التدريس التى تم تمييزها وتحديدها فى التطبيق العملى الثالث Praxis III ليضم عمل المدرسين ذوى الخبرة ويعكس الكتاب رؤية للتدريس والتعلم المتضمنة فى عمل المجلس القومى لمعايير التدريس المهنى National Board For Professional Teaching Standards (NBPTS) . وإطار العمل هذا والذى يعتمد على العمل المبكر للآخرين هو آخر جهد قام على أساس هذه الاتجاهات والخطوط ، ولقد استخدمت كثير من المفاهيم التعليمية هذا الإطار كبنية منظمة ومحددة لتعريف التدريس الفعال وترسيخ محكات أنظمة التقويم .

مسائل يثيرها نموذج المدخلات

يواجه مطورو نظم تقويم المدرس المحليون كثيرا من التعقيدات فى تعريف ممارسات التدريس والمسائل التى يمكننا الالتفات إليها تضم المسلمات الهامة ، وتقبل المدرس للمحكات ، ومستوى التفصيل .

المسلمات Assumptions : إن أى قائمة بمهارات التدريس (والأوصاف التى تصاحبها عن مستويات الأداء)، تعكس المسلمات التى تتعلق بالتدريس والتعلم وما هو جدير بالتعلم وكيف ينبغى تعلمه وكلا هذين قد طرأ عليه تغيير تدريجى وما يزال.

وبعض الجهود المبكرة فى تحديد التدريس الفعلى عكست نظرة للتدريس قوامها النقل الآلى للمعلومات وعلى الرغم من أن اكتساب المعلومات هدف هام للتعليم والتربية وسوف يكون كذلك دائما ، فإن التركيز المطلق عليه لا يتسق مع نظريات التعلم المعاصرة ، ولا يلائم أنماط التعلم التى تتضمنها معظم معايير المحتوى التى طورتها الولايات والتنظيمات المهنية .

وينبغى أن تعكس قائمة مهارات التدريس بعبارة أخرى ، أفضل معرفة حالية عن التعلم وعما ينبغى أن يتعلمه التلاميذ، وعلى سبيل المثال فإن معايير المجلس القومى لمدرسى الرياضيات National Council . oF Teachers of Mathematics (NCTM) تؤكد على حل المسائل فى الرياضيات ، وهى مهارة لا يمكن تعلمها بالحفظ الآلى ، والتذكر الصم ، وبناء على ذلك ، فإن المدرسة التى تحاول تطبيق هذه المعايير ينبغى أن تعرف التدريس بطرق تتضمن المداخل التعليمية التى يحتمل أن تحسن مهارات التدريس فى حل المشكلات والمسائل .

وإذا أردنا أن نلقى نظرة أخرى على هذا المثال : افترض أن منطقتك التعليمية أو مدرستك لا تقبل معايير هذا المجلس NCTM عندئذ فإن محكات تعريف التدريس الجيد بالنسبة لمدرستك قد لا تؤكد البحث المعرفى الذى هو أساس معايير هذا المجلس . وهكذا ، بغض النظر عن الموقف الذى تتخذه مدرستك أو منطقتك التعليمية إزاء نتائج البحوث التربوية ، فإن من المهم أن تدرك الأسس النظرية لأى وصف للتدريس ، وأن تعرف المسلمات التى يقوم عليها والتى تتعلق بالمحتوى وبنظرية التعلم .

القبول والموافقة Acceptance: ومن الاختبارات الهامة لأى قائمة تضم مهارات التدريس مدى مقبوليتها عند المدرسين الذين يتأثرون بها ، أى أنها تعكس ما يعرفه الممارسون عن عملهم ، وبناء على ذلك فإن المدارس والمناطق التعليمية التى تضع تعريفا للتدريس تحتاج إلى أن توفر فرصا لمناقشات مستفيضة يشارك فيها المدرسون ومن يرتبطون بهم . ويمكن لهذه العملية أن تثبت هدف المحكات وأن تنمى وتطور الملكية والالتزام ، وحين تتضمن مثل هذه المناقشة وتتطلب مدى عريضا من المدرسين والإداريين، سوف تسفر عن وثيقة سيتقبلها الناس بحماس .

وحين ينضم المدرسون إلى هيئة العاملين بمدرسة لديها مجموعة من المحكات التقويمية ، فإنه لا تتاح لهم الفرصة للإسهام فى تنمية المحكات ، وإذا عرفوا أن عملية

تحـديدها قد روعى فـيهـا آراء زملائهم ، وإذا عـرفـوا أنهم سوف يسـتطيعـون الإدلاء بأفكارهم حين يحين وقت مـراجـعة النظام ، فـإنهم يثـقون فى أن الإدارة لم تتـخيـر المحكات التقويمية على نحو تعسفى .

مستويات التحديد Levels Of Specificity ، وقد يؤلف المربون مجـموعة من مهارات التدريس عند مستويات مختلفة من التعميم والتخصيص، وعلى سبيل المثال فإن ما توصل إليه اتحاد الولايات INTASC فى مساندة التقييم الجديد للمدرس يتخلص فى تمييـز عشرة مـبادئ و٥٣ مؤشـرا للأداء وحدد المجلس القـومى لمعايير الـتدريس المهنى NBPTS خمسة مـبادئ أساسية والتى فصلت فـيما بعد فى معايير لـكل مستوى وعلم طورت التقـييمات من أجلهـا ، ولقد نظمت معـاييـر كاليـفورنيا لـلـتدريس المـهنى California's Standards For The Teaching Profession حول سـتة معـايير و٣٢ عنصرا . والتطبيـق العملى الثالث ETS"s Praxis III قد تناول أربعـة مجالات و١٩ محكا ، وكتاب دانيلسون : تحسين الممارسة المهنية : إطار عمل للتدريس ينظم التدريس فى أربعة مجالات و٢٢مكونا.

وينبغى أن تكون قائمة مهـارات التدريس مفصلة تفصيلا كافيـا لتشجيع الحوارات النوعية والمحـددة عن الممارسة ، ومع ذلك لا ينبغى أن تكون بالغة التفـصيل بحيث لا يستطـاع تذكرها ، وعلى سـبيل المثال فى وقـت من الأوقات تضمنـت معاييـر لويزيانا لتقويم التدريس ١٤٥ محكا منفصـلا ، وعلى الرغم من أن لهذا المدخل ميزة عظيمة ، فإنه تضمن محكات كثيرة بحيث يصعب على معظم الناس استخدامها .

التكرار Redundancy ،وقائمـة مهـارات التدريس التى تكون وتشكل أسـاس نظام التقويم ينبغى أن تتجنب التكرار ، أى أن القائمة ينبغى أن تضم كل جانب من الجوانب الهامة من التـدريس مرة واحدة، ومع التسليم بأن التـدريس معقد جدا ، فـإن مهارات تتداخل Intertwine إلا أنه فى الإمكان تميـيز جـوانب منفصلة له . وينبـغى أن تكون المهام المختلفة للتدريس منفصلة الواحدة عن الأخرى حين يكون ذلك مناسبا .

بدائل التغذية الراجعة **Feedback Options** ، إن المحكات التقـويمية المحددة أو النوعية تمكن المرشد أو المنتور Mentor والموجه من توفير تغذية راجعة لجوانب معينة من التدريس ، وينبغى أن تمكن المدرسين من وضع أهداف لتحسين ممارستهم. وبعض قوائم مهارات التـدريس تعرف التدريس تعريـفا شموليا أو كليـا ، مع اتخاذ المعايير المخـتلفة

منظورات متبـاينة فى وصف الجهد الكلى . وعلى الرغم من أن مثـل هذه القوائم تعزز الروابط بين الجوانب المختلفة من التدريس ، إلا أنها أقل فـائدة فى إجراء التقييم وتوفير تغذية راجعة على جوانب معينة من التدريس .

مستويات الأداء Levels Of Performance : ومجـموع مـهارات التـدريس التى تعرف وتحدد التدريس تكون ناقـصة ما لم تتضمن وصفا للمسـتويات المختلفة من الأداء وهذه الأوصاف تفيـد فى تحديد نقاط على مقـياس التقدير المتـدرج بألفاظ أدائية . وإذا حدد وعرف نظام تقـويم على سبيل المثال ثلاث نقـاط على مقياس للأداء مـثل «يحتاج تحـسينا» « مـرض » و «ممتاز» ، فـما مـعنى هذه الألفـاظ فعـلا بالنسبـة لكل من هذه المحكات؟ وما هى الأحداث النوعية والمحـددة فى حجرة الدراسة التى تجعل أداء المدرس على سبيل المثال بحيث يحكم عليه بأن إدارته لإجراءات الصف غير مرضية ؟

والشكل (١٠-١-٣) مثال لمسـتويات الأداء (مقتبس من كتـاب دانيلسون) وخرائط تدفق مثل هذه قد ساعدت المدارس والمناطق التعليمـية فى الولايات المتحدة على مراجعة أنظمتها فى تقـويم المدرس ويجد المدرسون والموجهون أوصافا معينـة ومحددة لمستويات الأداء؛ لأن الأوصاف تركز على ممارسة تدريسية ، وتشيـر إلى التغييرات التى ينبغى أن تعمل لكى تؤهل للمستوى التالى .

ومستويات الأداء تيسـر جعل مناقشة التدريس غير شخـصية ، أى أنه إذا اقتبس مقوم الوقائع من مـلاحظة حجرة الدراسة كشاهد أو دليل على تحـديد نقطة معينة على مستويـات الأداء ، فإن اللغة تفيد فى وضوح الحـوار والتفاهم . وإذا لم يوافق المدرس على الحكم ، يستطيع أن يقدم شاهدا مختلفا قد يؤدى إلى حكم مختلف ، ومع وجود خريطة لمستويات الأداء معروضة على منضدة بينهـما ، يقل احتمال اعتبار المدرس لحكم المشرف هجوما شخصيا ، وسوف يعتبره بدلا من ذلك حكما يستخدم محكات واضحة تستند إلى شاهد ودليل .

وفى الحجـاج الذى يتعلق بكـيف ينبغى أن توصف مـستويات الأداء بـالضبط ، ينمى المربون فى المدرسة أو المنطقة التـعليمية فهمـا مشتركا للمحكات التـقويمية ذاتها - وعن طريق أمثلة الممارسـة التى يتوصلون إليها ويولدونها - يندمـجون فى نقاش وحوار مهنى هام. وبعض أوصاف مستـويات الأداء ، على أية حال قد لا تنطبق بنفس الطريقة فى جمـيع المواقف . وعلى سبيل المثال فـإن درجة معرفـة المدرسة لتلاميـذها (بميولهم الفردية ، وثرائهم الثـقافى ، واستعدادهم فى المـادة الدراسية) يختلف كليـة تقريبا من

مدرسة رياض الأطفال التى تعلم ١٨ تلميذا إلى مدرس المدرسة الثانوية الذى يدرس ٣٠٠ تلميذ وهذا لا يعنى أن مدرس الموسيقى فى المدرسة الثانوية لا ينبغى أن يعرف تلاميذه أعضاء الفريق ومستوى مهارتهم فى الأداء على أدواتهم الموسيقية . ولكن الأعداد المتضمنة تجعل من الصعب على المدرسين أن يتوافر لديهم مستوى المعرفة بأفراد التلاميذ إذا كان عددهم كبيرا كذلك الذى يتوافر لدى مدرسين لديهم عدد أصغر من التلاميذ .

وهناك سبب آخر لكى نكون مرنين فى تطبيق مستويات الأداء فى تقويم التدريس وهو أن التباين فى الأداء متوقع ، بسبب عوامل كثيرة؛ وعلى سبيل المثال سوف يؤدى معظم المدرسين أداء عند مستويات أعلى فى يناير عنهم فى أكتوبر - متى ما عرفوا تلاميذهم ومتى ما حددوا ورسخوا روتينيات فصولهم وقواعد إدارتها.

وبالمثل ، كلما كانت مدة تدريس المدرس عند مستوى صفى معين وفى مدرسة واحدة أو منطقة تعليمية واحدة أطول أى مع زيادة ألفة المدرس للمنهج التعليمى ولثقافة المدرسة أو المنطقة التعليمية . . ارتفع مستوى أدائه . وينبغى أن ننظر إلى مستويات الأداء ، إذن كمستويات أداء فى التدريس ، وليست كمستويات للمدرسين ، وننظر إلى الأحكام على الأداء فى هذا الضوء .

وعلى سبيل المثال ، إذا قام مدرس بتدريس الصف الخامس لمدة عشر سنوات ، فإنه يكون قد نمى كثيرا من الأساليب والإستراتيجيات المناسبة لهذا الصف . وعلى سبيل المثال ، إذا أعيد تكليفه بتدريس الصف الثانى ، فإن عليه أن يعدل كثيرا من تلك الإستراتيجيات وأن يتعلم بعض المهارات الجديدة . فتلاميذ الصف الثانى مختلفون عن تلاميذ الصف الخامس والمنهج التعليمى مختلف بالتأكيد، وبالمثل فإن المدرس الذى قام بالتدريس فى مدرسة معينة لعدة سنوات قد يكتشف أنه يحتاج أساليب مختلفة إذا انتقل للعمل بمدرسة أخرى ، وأخيرا ، فإن مدرس العلوم بالمدرسة الثانوية الذى ركز على تدريس علم الأحياء لعدة سنوات ، سوف يخصص قدرا كبيرا من الوقت لإعداد دروس فى موضوع جديد فى الكيمياء ، والمدرس الحساس ذو الضمير سوف يستثمر الوقت والطاقة التى يحتاجها للأداء أداء جيدا فى موقف أو فصل جديد ، ولكن حتى فى ظل ظروف مواتية ، يتطلب المدرسون وقتا ليتوافقوا مع هذه التغيرات وليراعوها وحين يتغير سياق التدريس (المستوى والمحتوى أو البيئة) يمكن أن يصبح المدرس ذو الخبرة ، فى الحقيقة ، مبتدئا أو مستجدا .

شكل (١٠-٣)

المجال ٢ : بيئة حجرة الدراسة				
المكون ٢ أ : خلق بيئة قوامها الاحترام والمساندة				
مستوى الأداء				
العنصر	غير مرض	أساسى	بارع	متميز
تفاعل المدرس مع التلاميذ	تفاعل المدرس مع بعض التلاميذ على الأقل سلبى، يحط من قدر التلميذ ، ساخر أو غير ملائم لعمر التلاميذ أو ثقافتهم . يظهر التلاميذ عدم احترام للمدرس.	تفاعلات المدرس مع التلميذ بصفة عامة مناسبة ولكنها قد تعكس أحيانا عدم اتساق ومحاباة ، أو تجاهل لثقافات التلاميذ. يظهر التلاميذ الحد الأدنى من الاحترام للمدرس.	تفاعلات المدرس والتلاميذ ودودة وتظهر دفئا عاما ورعاية واحتراما ومثل هذه التفاعلات ملائمة للمعايير النمائية والثقافية. يظهر التلاميذ احتراما للمدرس.	يظهر المدرس رعاية أصيلة وحقيقية وصادقة واحتراما لكل تلميذ فرد . يظهر التلاميذ احتراما للمدرس كفرد يتعدى الاحترام الخاص بدوره .
تفاعل التلاميذ	تفاعلات التلميذ تتسم بالصراع والسخرية والتحقير.	لا يظهر التلاميذ سلوكا سلبيا الواحد منهم نحو الآخر.	تفاعلات التلميذ بصفة عامة مؤدبة ومحترمة .	يظهر التلاميذ رعاية حقيقية الواحد للآخر كأفراد وتلاميذ .

عند تعريف التدريس الجيد ، ينبغى أن يعالج المقومون مسائل مراعاة الأوزان، وتحديد المعايير ، وجمع الدرجات أو التقديرات والتأليف بينها .

تحديد الأوزان Weighting ،هل تتساوى جميع محكات التقويم من حيث الأهمية أم أن بعضها أكثر أهمية من البعض الآخر ؟ هل يحدد مربون فى منطقة تعليمية أن توفير بيئة تتسم بالاحترام والوئام « على سبيل المثال أكثر أهمية من الإسهام فى المدرسة أو المنطقة التعليمية ؟» وبدلا من ذلك ، هل بعض المحكات التقويمية أكثر أهمية فى بعض المواقف عنها فى أخرى ؟ وعلى سبيل المثال ، هل من الأمور الحاسمة والحيوية لمدرسى المرحلة الابتدائية أن يعرفوا المصادر المتوافرة لهم للتدريس ، ولكنها أقل أهمية بالنسبة لمدرسى المرحلة الثانوية ؟ أم أنه من الأمور الحيوية والحاسمة للمدرسين الجدد أن يقيموا على أساس جودة ونوعية روتينياتهم وإجراءاتهم ، وهل يمكن التسليم بوجود هذه المهارات لدى المدرسين الأكثر خبرة ؟ وسوف تناقش هذه المسائل مناقشة أكثر استفاضة فى الفصل الأخير .

تجميع التقديرات والتأليف بينها Score Combining: هل يمكن أن يعوض الأداء الممتاز فى مجال أو جانب عن قصور فى الأداء فى جانب آخر ؟ وبعبارة أخرى : هل يستطيع المقومون أن يحسبوا متوسط التقديرات ؟ وإذا وجد أن مدرسا ضعيفا فى جانب معين من جوانب التدريس ، أو فى مجال بأكمله ، هل يمكن تعويض الأداء الضعيف بأداء ممتاز فى جانب آخر من جوانب التدريس ؟ وعلى سبيل المثال هل التقديرات العالية فى بيئة حجرة الدراسة تعوض عن التقديرات المنخفضة فى الإعداد والتخطيط ؟ أم أن هذا القصور يكفى ليؤدى إلى مرحلة المساعدة المكثفة ، أو حتى لعدم تجديد عقده ؟ وثمة بديل آخر ، أينبغى أن تضاف التقديرات التى حصل عليها المدرس فى الجوانب المختلفة للحصول على تقدير كلى ؛ وذلك لأن ثمة درجة كلية مطلوبة لكى ينتقل من التعيين المؤقت إلى التثبيت ، أو من « مرض » إلى « ممتاز » ؟

وضع المعيار Satandard Setting ،ما مدى الجودة المطلوبة ؟ هل مستوى الأداء المقبول من المدرسين الجدد هو المستوى المقبول من ذوى الخبرة أى من المحترفين فى حياتهم ؟ وعلى سبيل المثال : هل مستوى الأداء الأساسى المناسب للمدرسين فى سنتهم



الأولى أو فى سنتهم الثـانية ، لا يناسب من يريدون أن يثبتـوا فى الوظيفة ويتـخذونها مهنة لحياتـهم؟ أينبغى أن يظهر المدرسون مستـوى معينا من الاداء فى كل مكون فى كل المجال أم فى عدد مـعين منها (أو نسبة) ؟ وقـد يكون أى عدد من قواعد اتـخاذ القرار ممكنا هنا ويرتبط بالمناقشة السابقة عن جمع التقديرات الفرعية والتأليف بينها فى درجة أو تقدير كلى . وأحد التصرفات الممكنة أن تتطلب مستوى معينا من الأداء فى كل مكون، أو أن تقتضى عددا مـعينا فحسب من التقديرات الأساسيـة داخل مجال ، وأن يكتسب تقديرا عاما هو «مرض» أو « ممتاز » .

اعتبارات سياقية Context Considerations

عند وضع محكات لتـقويم المدرس ، ينبغى على المدارس والمناطق التعليـمية ألا تكون جـامدة جـدا ، وعلى وجـه الخصـوص ، لا ينبـغى أن تخلط المحكات بالأنواع المرغوبة مـن السلوك . وعلى سبـيل المثال فإن الطريقـة التى يرسخ بها مـدرس المرحلة الابتدائية ويوفـر بنية قوامها الاحتـرام والمساندة فى حجرة الدراسة سوف تكون مـختلفة اختلافا أساسيا عن الطريقة التى يحصل بها مدرس المرحلة الثانوية على الاحترام ويرسخ الوئام، أى أن السلوك النوعى أو المحدد الذى يسـتخدمه كل منهـما سيكون مخـتلفا ، بحيث يلائم التلاميـذ المختلفين الذين يدرسونهم والسياق المختلـف الذى يعملون فيه . وفضـلا عن ذلك ، وحـتى مع نفس المدرس ، وفى نفس المادة الدراسيـة وعلى سبـيل المثال علم الأحياء فى المرحلة الثـانوية ، قد يكون الأسلوب الذى يتم به إظهار المهارات مختلفا تماما فى البيئات المختلفة ، فـالدرس فى الحصة الثالثة على سبيل المثال قد يكون مختلفا تمامـا عن درس علم الأحياء العام الذى يتم تدريسه فى الحصة السـابعة. غير أن الأثر الناتج فى الدروس أو الفصـول المختلفة واحـد أو متســاو : يشعر كل تلمـيذ بأنه موضع احترام ، ويشعر كل تلميذ أنه ذو قيمة ، ويشعر أن بيئة الصف بيئة آمنة يمكن أن يقوم فـيها بمخـاطرات فكرية وبناء على ذلك ، حتى يتم وضع نظام تقـويم على أساس إطار عمل من مـهارات التدريس ينبغى أن يـفهم من قبل كل فرد أن جـوانب التدريس الموصوفة فى إطار العمل لا تشير إلى أنواع معينـة من السلوك (فهذه سوف تتباين بتباين المدرسين ووفقا للسياق) بل إلى مفاهيم وراءها .



وأخيرا ، فإن مجموعة واحدة من المحكات التقويمية من غير المحتمل أن تلائم جميع هؤلاء الأفراد فى مدرسة تقع فى نطاق عقد المدرسين ، إنها تكتب عادة ومدرس حجرة الدراسة فى الذهن ، مدرس مسئول مسئولية أولية عن مجموعة من التلاميذ يتراوح عددهم بين ٢٠ و٣٠ تلميذا لفترات من الزمن تتراوح ما بين ٤٠ دقيقة وست ساعات. ولكن ماذا عن مدرس المصدر Resource Teacher الذى يعمل مع أفراد أو مع مجموعة صغيرة من التلاميذ ، إما فى حجرات دراسية عادية أو فى موقف آخر ؟ ماذا عن مدرس النطق والكلام Speech Teacher وعن المتخصص فى وسائط الإعلام أو التكنولوجيا ؟ وعن الممرضة المدرسية ؟ والمرشد النفسى ؟ إن هذه التباينات فى دور المدرس ينبغى أن تراعى فى تعريف التدريس الذى يتمثل فى المحكات التقويمية، ولقد عملت بعض المناطق التعليمية على أساس تعريف متسق للتدريس مثل ذلك الذى ورد فى تحسين الممارسة المهنية : إطار عمل للتدريس الذى ألفه دانيلسون ١٩٩٦ ، والذى قام بالإضافات الضرورية وقدم البدائل لكى يتوصل إلى تعريف مكافئ للتدريس بالنسبة للمدرسين الذين يعملون فى مواقف خارج حجرة الدراسة وهذه الجهود تفيد فى تعريف وتحديد تلك الأدوار ، وتدمج أولئك المنغمسين فى تحديد ما هو أكثر أهمية فى أعمالهم على نحو مباشر .

وعلى سبيل المثال ، فإن خبراء وسائط الإعلام فى داونر زجروف فى ولاية الينوى Downers Grove , Illinois ، قد وضعوا إطار عمل لأدوارهم يشبه ما قدمه دانيلسون فى إطار عمله الخاص بالتدريس . ويظهر الشكل (١٠-٤) إطار عمل إخصائيين للمكتبة ويبين الشكل (١٠-٥) مثالا لأوصافهم لمستويات الأداء والتى تكون المكون جـ ٣: مساعدة المدرسين .

المخرجات أو النتائج التى يحققها المدرسون :

وبالإضافة إلى تعريف التدريس الجيد على أساس ما يعمله المدرسون ، يمكن أن يقيم نظام التقويم للمدرسين على أساس النتائج التى يحققونها مع التلاميذ ، أى على أساس تعلمهم . والذين يتبنون هذا المسار من الفعل يذهبون إلى أن ما يفعله المدرسون ليس هو المهم إذا كانت أفعالهم لا تزيد تعلم التلاميذ ،فنجاح التلميذ هو الخط القاعدى الأساسى .

شكل (١٠-٤)

إطار عمل لإخصائي المكتبة مدرسة المجتمع الثانوية المنطقة التعليمية (٩٩) ، داونرز جروف ، إلينوى	
المجال (أ) للمكتبة : مستشار تعليمي أ - ١: يشارك في تطوير المنهج وفي برنامج التقييم . تضمين محو الأمية المعلوماتي في المنهج التعليمي . يقدم استشارة. أ -٢ التضافر مع المدرسين كأفراد فى : عملية التخطيط . تمييز وتحديد المصادر . أنشطة تعلم . أ- ٣ : توفير القيادة في تكنولوجيا التعليم: - نشر وتوزيع المعلومات عن التطورات التربوية الجديدة. - القيادة تستخدم تكنولوجيات جديدة. **المجال (ب) للمكتبة : معلم حجرة دراسية** ب-١ تخطيط التعليم . معرفة المحتوى والبيداجوجيا . أنشطة تعلم . بنية الدرس . ب-٢ : بيئة التعلم . بيئة قوامها الاحترام والوئام .	**المجال (ج) الخاص بالمكتبة إخصائي معلومات** جـ- ١: توفير الموارد. اختيار المواد والمعدات. تنمية موارد جديدة. استيعاب الموارد التى تتعدى المكتبة. جـ-٢ مساعدة التلاميذ. التوجيه في محو الأمية المعلوماتية. مساندة التعلم المستقل. تنمية المسئولية الاجتماعية. تيسير التكنولوجيا. جـ٣: مساعدة المدرسين. تنمية مصار المعلومات. **المجال (د) الخاص بالمكتبة : المسئوليات المهنية.** د- ١: التفكير في عمل إخصائي المكتبة. دقة التفكير والتأمل. استخدام السلوك في المستقبل وفائدته. د-٢ : الحفاظ على سجلات دقيقة. الدقة. التوقيت المناسب Timeliness. الشمولية.

ثقافة لخدمة التعلم .	د٣- : الإسهام فى المدرسة والمنطقة التعليمية
توقعات بالقدرة على التعلم والإنجاز.	العلاقات مع الزملاء.
إجراءات صفية (فى حجرة الدراسة) .	خدمة للمدرسة.
سلوك التلميذ .	المشاركة فى مشروعات المدرسة والحى.
ب-٣ : التعليم	الالتزام نحو المؤسسة.
توصيل التوجيهات والإجراءات	د-٤ : النمو والتطور مهنيا
أساليب طرح الأسئلة والمناقشة	تحسين معرفة المحتوى والمهارة البيداجوجية.
عرض المحتوى	خدمة للمهنة.
البنية ومعدل الخطو	د-٥ : إظهار المهنية أو الاحترافية
المرونة والتجاوب	خدمة للتلاميذ.
	الدفاع.

ولقد برهنت نتائج البحوث الحديثة على أن جودة التدريس لها تأثير كبير . وحين نتأمل مـا عرفه الآباء لسنـوات طويلة ، فإننا نتبين أنهم أدركـوا أن المدرس الذى يكلف بتدريـس تلميذ لـه أثر هائل على طبيـعة خـبراته فى المدرسـة وعلى مقـدار ما يتعـلمه (Archer , 1998) وعلى سبيـل المثال ، فإن المسئولين عن المدرسـة فى دالاس تكساس Dallas , Texas توصلوا بعد أن حللوا أثر المدرسين المختـلفين فى تعلم التلميذ إلى أن متـوسط تقديرات مـجموعـة من تلاميذ الـصف الرابع الابتدائى فى الرياضـيات الذين تتلمذوا على يد ثلاثة مدرسين ذوى فعالية عـالية على التتابع ارتفعت من المئينى ٥٩ فى الصف الرابع إلى المئينى ٧٦ فى نـهاية الصف السادس وأن الدرجات أو التـقديرات فى مجموعة أخرى من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى مكافئة تتلمذوا على يد ثلاثة مدرسين غير فعـالين على التتابع كانوا يقعون عند المئينى ٦٠ فى الصف الرابع ، وحـققوا الرتبة المئينيـة ٢٧ فى نهاية الصف السـادس. وأن هذا الفرق فى ثلاث سنوات كـان ٤٩ نقطة مئـينية بالنسبـة لتلاميـذ بدأوا تقريبا عند نـفس المستوى ، كـان عالى الدلالة ويمكن أن



يحدث فرقا بين النجـاح فى المدرسة الثانوية والفشل فيهـا . وقد تم التوصل إلى نتائج مشابهة - بفروق فى التعلم بلغت ٣٥ نقطة مئينية - فى مجال القراءة (Jordan , Men-Dro , & Weesinghe cited in Haycock 2000) ونتائـج دراسة أخرى أجـريت فى تنسى Tennessee ، تظهر أيضـا نتائج لافـتة للنظر : فزيادة التـحصيـل التى أظهرها تلاميـذ الصف الخامس الابتـدائى بلغت ٨٣٪ بالنسـبة لتلامـيذ تتلمـذوا على يد ثلاثة مدرسين فعالين متتابعين بالمقارنة لنسبة ٢٩٪ بالنسبة لأقرانهم الذين تتلمذوا على يد ثلاثة مدرسين غـير فعالين مـتتابعين - وهو فرق أكـثر من ٥٠ نقطة (Sanders & Rivers , 1996) .

وفى ضوء نتـائج البحـوث عن أثر المدرسين الأفراد على تـعلـم التلامـيذ يـدرك معظم المربين أن تعلم التلميذ يُعَدٌ مـلائم فى تقويم المدرسـين وجودة الـتدريس ، بـعبارة أخرى، أنه ذو مـغزى عال بالنسـبة لدرجة تعـــلم التلميذ ، والتحدى الذى يواجه المربى وصانع السـياسة هو كيف يمسك بالمعلومـات عن تعلم التلميذ ويـســتخدمهـا - ويتخذ قرارا عن المعلومـات الأكثر ملاءمـة ، وهذه مسألة من أكثـر المسائل تعقيـدا التى تتعلق بتقويم المدرس، والأكثر احتمالا فى توليـد جدل سياسى حى . والعوامل المتضمنة تضم مسائل تتـعلق بالتقييم ، والتأثيرات الخـارجية على التلاميـذ وخصائص النظام المدرسى نفسه .

أينبغى استخدام تقديرات أو درجات الاختبار المقنن أم اختبارات الأداء واختبارات الولاية ؟ وماذا عن مواد دراسية وموضوعـات مثل الموسيقى على سبيل المثال ، أو تلك المستـويات الصفـية التى لا توجد لهـا مسـتويات ومعـايير ؟ وماذا عن جـوانب المنهج المدرسى على سبيل المثال الكتابة - التى لا تخضع ولا تتلاءم مع الاختبار التقليدى على الإطلاق ؟



شكل (١٠-٥)

مستوى الأداء

مجال المكتبة جـ : خبير معلومات

المكون جـ٣ : مساعدة المدرسين

العناصر: تنمية وتطوير مصادر المعلومات

تيسير التكنولوجيا

العنصر	غير مرض	أساسى	بارع	متميز
تنمية مصادر المعلومات	يخفق إخصائي المكتبة في اقتراح المصادر المناسبة والصيغ التي تفي بالأهداف التعليمية.	يقترح إخصائى المكتبة مدي محدودا من المصادر المناسبة والصيغ التى تحقق الأهداف التعليمية .	يشجع إخصائي المكتبة على استخدام مدى عريض من المصادر والصيغ المناسبة التى تحقق الأهداف التعليمية .	ينمي ويحسن إخصائي المكتبة استخدام مدى عريض من المصادر والصيغ المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية .
تيسير التكنولوجيا	يخفق إخصائي المكتبة في تقويم وانتقاء وإدارة التكنولوجيا وتعليم المدرسين استخدامها.	يقوم إخصائى المكتبة أحيانا ويختار ويدير التكنولوجيا ويعلم المدرسين استخدامها .	يقوم إخصائي المكتبة التكنولوجيات ويختارها ويديرها ويعلم المدرسين استخدامها .	يظهر إخصائى المكتبة ويبرهن على معرفته بمدى كامل من التكنولوجيات ويتبنى دمجها في التخطيط مع المدرسين .



إن مداخل تقويم المعلم التى تتضمن قياسا لتعلم التلميذ تتطلب أساليب صادقة لتقييم ذلك التعلم ، أى أننا إذا افترضنا أن تعلم التلميذ مؤشر صادق على جودة التدريس ، فإننا عندئذ نتوقع توافر مقاييس صادقة لذلك التعلم . ولسوء الحظ ، فإن المقاييس الصادقة أبعد من أن تكون مضمونة، ولقد اعتمدت المناطق التعليمية تقليديا على اختبارات الاختيار من متعدد التى تم التوصل إلى معايير قوية لها ، وعلى اختبارات للمهارات الأساسية تصححها الآلات وينشرها ناشرو الاختبارات مثل ، Stanford اختبار ستانفورد للتحصيل Achievement Test واختبار أيو للمهارات الأساسية Iowa Test Of Basic Skills أو اختبار متر بوليتان للتحصيل Metroplitan Achivement Test واستخدام هذه الاختبارات يجعل مراقبة تقدم التلميذ على نطاق واسع ممكنا ويمكن أن تتم على أساسه مقارنة عبر القطاعات (على سبيل المثال تقديرات الصف الثالث الابتدائى فى سنة مقارنة بدرجات نفس الصف فى سنة أخرى مما يظهر الاتجاهات فى الأداء مع اختلاف مجموعات التلاميذ) ويمكن استخدام تقديرات التلاميذ على الاختبار لمتابعة أداء دفعة أو فوج من التلاميذ ، فتفحص تقديرات هذه السنة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى بالمقارنة بتقديرات نفس التلاميذ فى الصف الثالث ، لإظهار ما حققته نفس المجموعة من التلاميذ من تقدم خلال سنة واحدة ، ولكن يكمن فى هذه الممارسة أن الاختبارات المستخدمة تعكس وتعبر بدقة عما قام المدرسون بتدريسه فى المدرسة .

وهذا المسلّم موضع نقاش وجدل ، فاختبارات الاختيار من متعدد يمكن أن تقيم أنماطا معينة من المحتوى: أساسا معرفة الحقائق والإجراءات . وهى أقل ملاءمة بكثير فى اختبار الأشكال الأخرى الأكثر تعقيدا من التعلم ، مثل قدرة التلاميذ على حل المشكلات غير الروتينية ، ككتابة مقال ، أو تصميم تجربة ، والاختبارات معيارية المرجع، والاختبارات المقننة بعبارة أخرى تناسب على نحو جيد قياس تعلم التلميذ إذا كان المرء يقر النموذج الأولى Paradigm الخاص بالمدرس كناقل للمعرفة وبالتلاميذ كمتلقين سلبيين ، ولكنها أقل ملاءمة للمعايير المقبولة حديثا للمحتوى المعقد والتى تأخذ بها وتراعيها كثير من المناطق التعليمية والمدارس فى ولايات كثيرة ، أى أن من المحال تقييم كثير من جوانب تعلم التلميذ والتى تعتبر هامة وخاصة فى عصر المعلومات باستخدام طرق الاختبار التقليدية .



ولقد صممت كثير من الولايات حديثا تقييماتها الخاصة بها لتقويم تعلم التلميذ، وهى تتفاوت وتتباين تباينا كبيرا ، بعضها شبيه بما هو متوافر عند الناشرين والبعض الآخر يدمج التلاميذ فى مهام أدائية أكثر تعقيدا وفى مجموعات من الأعمال فى بورتفوليو . وهذه التقييمات التى تتم على نطاق واسع تثير كثيرا من التحديات فى القياس (وعلى سبيل المثال هل يستطيع المقومون أن يقيموا على نحو صادق مهارة التلميذ فى الكتابة على أساس مقال واحد ؟) ويحتاج إداريو المدرسة أن يكونوا على وعى بالمسائل والقضايا قبل أن يقبلوا نتائج الاختبارات التى تطبق على نطاق الولاية أو المحافظة باعتبارها صادقة ، وباعتبارها مقاييس مطلقة لتحصيل التلميذ ، بدلا من اعتبارها مؤشرات .

وثمة بديل آخر وهو أن تستخدم تقييما بحجرة الدراسة وضعه وطوره المدرسون كمقاييس لتعلم التلميذ ويحتمل أن تعكس هذه الاختبارات ما درسه المدرسون فعلا - ولكن هذه الممارسة تؤدى إلى ظهور صعوبات أخرى . فتقييمات حجرة الدراسة لا يحتمل أن تكون قابلة للمقارنة من مدرس إلى آخر ويستطيع أى تلميذ أن يخبرك بأن بعض المدرسين ذوى مطالب أكثر من آخرين ويطبقون اختبارات تتحدى تفكير التلاميذ بدرجة أكبر . ومن غير المحتمل أن تكون جميع اختبارات المدرسين حتى ولو كانت متكافئة من حيث الصعوبة أن تقيم على نحو متساو معايير المحتوى فى المنطقة التعليمية. وفضلا عن ذلك فإن الاختبارات قد تطبق فى ظل ظروف مختلفة؛ ذلك أن بعض المدرسين يقدمون تدريبا ومساعدة أكبر عن الآخرين.

العوامل التى تؤثر فى تعلم التلميذ

يتأثر تعلم التلميذ تأثرا كبيرا بعوامل تتعدى سيطرة المدرسة، فحياة بعض التلاميذ أكثر صعوبة ومشقة وعزلة عن حياة تلاميذ آخرين ، وخاصة إذا كانوا مسئولين عن رعاية إخوتهم الأصغر أو المساعدة فى كسب العيش للأسرة . وبعض أعضاء الأسرة أكثر تهيؤا واستعدادا وتسلحا (عن طريق خبراتهم والمصادر المتاحة لهم) لمساندة أطفالهم أكاديميا وهم قادرون على توفير موقع هادئ للعمل المدرسى وأن يقدموا مساعدة حين يحتاجها التلميذ. ويستطيعون أن يقوموا برحلات فى عطلة نهاية الأسبوع لمواقع محلية تثير الاهتمام وأن يوفروا بيئة منزلية (عن طريق الحوار على المائدة ، والقراءة وقت النوم على سبيل المثال) ، تنمى وتحسن التعلم . وفضلا عن ذلك ، فإن بعض الأسر تتوقع ببساطة أن يستمر أطفالهم فى التعليم إلى ما بعد المدرسة الثانوية ومن خلال فهمهم لهذه العملية يستطيعون أن يساعدوا أطفالهم على اتخاذ القرار المستنير . وخلفيات التلاميذ- أبعد من أن تكون متكافئة- تؤثر تأثيرا عظيما فى مستوى أداء التلميذ .

وحتى فـى المدرسة ، يكون الموقف مـعقـدا والمدارس أنظمة مـعقـدة ، والمهارة التعليـمية للمدرسين كـأفراد عامل واحد فقـط ، على الرغم من أنه عامل هام يؤثر فى تعلم التلميذ . ومن العوامل الأخرى المؤثرة : المنهج التعليمى ، وتنظيم المدرسة ، ونمط مساندة التـعلم الذى تقدمه المدرسة. وعـلى سبيل المثال ، إذا وضع مدرس تـلميذا فى مجموعة من التلاميذ لدراسة الجـبر ، ونصفهم لا يفهم الكسور ، فإن نتائج المدرس فى اختبار نهاية العام لن تكون جيدة كنتائج صف آخر التحق التلاميذ بمجموعة دراسة الجبر وقد أحسن استـعدادهم وتهيئتهم . وهذا المدرس يحتـمل أنه قام بعمل ممتاز فى تدريس الرياضيات ، وأنه قد درس ما يساوى سنة من المنهج وأنه وضح وشرح مفاهيم التلاميذ الخاطئة وزودهم بأساس راسخ سليم لمحتوى الرياضيات فى السنة التالية . ومن المشكوك فيـه اعتبـار هذا المدرس مسئـولا عن نجاح التلامـيذ فى منهج الجـبر الذى بدأ التلامـيذ دراستهم له ولا تتوافر لديهم المعرفة المتطلبة لدراسته .

وبالإضافة إلـى ذلك ، فإن خصائص التلامـيذ الذين يوزعون ليـدرسهم مدرس سوف تؤثر فى مـستوى أداء ذلك المدرس . فبـعض التلاميذ يتـعلمون بسرعة أكـبر من تلامـيذ آخـرين والفـصول ذات الأعـداد الكبـيرة تـضم بعض التلامـيـذ الذين لديهم استعدادات قاصرة والتلاميذ ذوى الحاجات الخاصة ، أو التلاميذ الذين لديهم تعلم سابق ضعـيف وهؤلاء يشكلون تحديات خاصة وصـعوبات للمدرسين وإذا كـان نظام المساءلة يضم مستوى تحصيل التلميذ ، فـإن على مقومى المنطقة أن يطبقوه على المدرسة ككل ، وليس على أداء مدرسين أفراد .

مفهوم القيمة المضافة The Concept of Value Added

وإذا استخدمت المنطقة التعليمية تحـصيل التلميذ فى تقويم المدرسين كأفراد ينبغى أن يدخل النظام فى الحسبان مستويات الخط القاعـدى لتحصيل التلميذ . وهذه الممارسة تقويم الأداء التـدريسى استنادا لا إلى المستـوى المطلق لأداء التلاميـذ ، وإنما إلى المقدار الذى تعلموه نتيجة لجهود الدرس – وراء مفهوم « القيمة المضافة Value added ولهذا ميـزة ويفضل على النظر إلى المستـوى المطلق للأداء ، ولكنه يتضمن بعض الصـعوبات الخاصة به ».

وبعض هذه الصعوبات تشبه تـلك التى تطبق على المستويات المطلقة للأداء وعلى سبـيل المثال ، فإن المزايا التى يتمـتع بها بعض التلامـيذ فى بيئـاتهم المنزلية تؤثر لا فى

المستويات المطلقة لتحصيلهم فحسب ، وإنما تؤثر أيضا فى معدل تعلمهم وبالإضافة إلى ذلك ، فإن الأمر يتوقف على طريقة جمع المدارس للبيانات فقد يبدو مدرسا غير فعال إذا انتقل تلميذ متفوق من الفصل فى منتصف العام ، أو إذا انتقل إليه بعض التلاميذ الذين يصعب تدريسهم .

ومفهوم القيمة المضافة كمحك لأداء المدرس يمثل أيضا تحديا صعبا آخر للذين يصممون أنظمة التقويم ، وكل مدرسة تضم بعض التلاميذ الذين يصعب تدريسهم عن آخرين ، وينشأ ذلك إما من خصائصهم المعرفية أو خصائصهم السلوكية (على سبيل المثال قلة براعتهم فى اللغة، وضعف التعلم السابق ، أو بيئة منزلية فقيرة) . وإذا كان نظام التقويم يعتمد على نحو جامد جدا على النمو الذى يبرهن عليه التلميذ ، فإن النظام سوف يثبط همم المدرسين الذين يدرسون التلاميذ الذين يمثلون أعظم التحديات وأصعبها بالنسبة لهم . وينبغى أن يتأكد مصممو ذلك النظام أنه فى الحقيقة لا يعاقب المدرسين على تصديهم للتحديات التعليمية الصعبة .

وكما يدرك المربون والجمهور ويلاحظون أهمية جودة المدرس ونوعيته ، فإن سياسة الولاية والمنطقة التعليمية سوف تقتضى الالتفات لتحصيل التلميذ فى تقويم المدرس وفى الحق أن ولاية ديلاوير Delaware قد رأت بأن تعلم التلميذ ينبغى أن يكون جزءا لا يتجزأ من تقويم المدرسين . وعند تصميم ووضع أنظمة لتقويم المدرس، فإن المدارس على أية حال والمناطق التعليمية ينبغى أن تعثر على طرق منصفة وعادلة لقياس تعلم التلميذ ، والمسائل التقنية أو الفنية المتضمنة ذات مغزى ومخططو المدرسة والمنطقة يحتاجون إلى معالجة هذه المسائل وحلها قبل تنفيذ نظام عليه رهان كبير ومخاطرة .

مداخل أخرى

وكجزء من نظام القيمة المضافة يستطيع المقومون أن يطلبوا من المدرسين أن يوفروا ويقدموا شاهدا على تعلم تلاميذهم. وعلى سبيل المثال يستطيع مدرس الصف الخامس الابتدائى أن يقدم عينات من كتابات التلاميذ فى صفه من شهر سبتمبر إلى شهر مايو . وبالمثل ، يستطيع مدرس بأن يقدم عينات من حل التلميذ للمسائل عند فترات زمنية مختلفة أثناء السنة ولكى يكون هذا المدخل فعالا ينبغى أن يكون عمل التلميذ ممثلا للصف ككل (ولا يقتصر تمثيله على أكثر التلاميذ تقدما وتفوقا على سبيل المثال) وأن أنماط التعلم التى تمت البرهنة عليها ينبغى أن تمثل محتوى هاما ، على سبيل المثال ، تقدما على محكات المحتوى المراعاة فى الولاية ، وعن طريق عرض تحديات معينة،

يكون مثل هذا المدخل ميزة تجنب معظم الصـعوبات التقنية أو الفنية ، وفى نفس الوقت المحافظة على الالتفات إلى أهم جانب من عـمل المدرس ، ونعنى به ما إذا كان التلاميذ يتعلمون فعلا .

وفى أحد المداخل المثيرة للاهتمام والتى تتمـثل فى منهجية عينة من عمل المدرس Teacher Work Sample methodology يقيم المدرسون تلاميـذهم على أساس معيار المنهج التعليمى ويضعون وحدة تعليميـة تساند المعيار . ثم يدرسون الوحدة ويطبقون أو يستخـدمون تقييمات للمـحتوى قبلية وبعـدية . والتعلم المكتسب Learning gains أو المكاسب فى التعلم والتى يظهرها التلاميذ وكثيـرا ما لا يكونون مقسمين إلى مجموعات على أساس القدرة ، توفر مقياسا لفاعلية المدرس .

وعلى الرغم من أن هذا المدخل يـتجنب صـعوبات الاعـتـماد على القـياسـات الخارجية لتعلم التلميذ إلا أن له تحـدياته ، وعلى سبيل المثال ، إنه يفترض أن المدرسين يستطيعون أن يصممـوا (أو يختاروا) مقاييس تقييم صادقة للتقييـمات القبلية والبعدية ، مقـاييس تقيم المعـرفة والمهارات المحـددة فى الوحدة وفضـلا عن ذلك فإنه يفـترض أن التقييمين متكافئان فى الصعوبة ، وأنهما يؤلفان صيغتين بديلتين لاختبار واحد وحتى لو كان التقييـمان مقياسين صادقين لتعلم التلميذ ، فـإن المدخل يلائم أنماطا معينة أكبر من ملاءمتـه لأخرى مثل المعرفة والمهارة الإجـرائية ، وبالنسبة لأهداف تعليمـية أخرى على سبيل المثال الكتابة أو مهارات حل المشكلة - يصعب كثـيرا توثيق التقدم فى تحقيقها فى فترة زمنيـة قصيرة ، فتقويم مـهارات الكتابة عند التلاميـذ أو قدراتهم على حل المسـائل يتطلب تقويما أكثر تعقيدا وحنكة وبراعة تتعدى تطبيق اختبار. وهكذا ، على الرغم من أن منهجـية عـينة العمل تحتـرم فكرة أن المدرسين مسـئولون مسـئولية فـريدة عن تعلم تلاميذهم ، إلا أنها لا ينبغى أن تستخدم بمفردها .

وأخيـرا، يمكن للمـقومين أن يطلبـوا من المدرسين أن يقدمـوا شاهدا آخـر على اندماج التلميـذ فى التعلم، على سبيل المثال تحـسن مواظبة التلميذ وانتظامـه، معدلات أعلى فى إنجاز التلميذ للتعيينات، وزيادة مشاركته فى المناقشات الصفية وهذه الأنماط من الشواهد ليست مقاييس مـباشرة لتعلم التلميذ المتحسن، ولكنهـا كما هو واضح ملائمة على أن تفيد كمؤشرات على اندماج التلميذ، والذى يحتمل أن يسهم فى تعلم التلميذ.

وكمـا يظهر هذا الفصل لدى الناس مـفاهيم مخـتلفة عن ماهيـة التدريس ، أى المحكات المسـتـخـدمـة فى نظام التـقـويم ، وهذه المحكات يمكن أن تضم مـا يعـمله المدرسون: مهام التدريس أو مـا يسميه سكيرفن Michael Scriven 1988 «الواجبات» ومن البدائل أن المدارس قد تنظم المحكات التقويمية وفقا للنتائج التى يحققها المدرسون أو درجة تعلم التلميذ التى يحدثونها . وللمدخل الأخير جاذبية واضحة (تعلم التلميذ بعد كل شىء هو رسالة المدرسة) ولكن صعوباته التقنيـة هائلة فمن المحال تقريبا أن نتوصل إلى نظام عادل منصف ويبدو أن من الحكمة أن يضمن المدخلان فى نظام تقييم للتدريس حسن التـوازن ، أى فحص الممارسة التـدريسية لتبين المهـارة التى يظهرها المدرس وأن نلتفت إلى درجة تعلم التلميذ التى يحققها المدرس .

الفصل الحادي عشر:

مصادر المعلومات وإجراءات التقويم

بعد دراستك لهذا الفصل فإنك تستطيع أن:

- تحدد وتصف مصادر المعلومات الممكنة لاستيفاء المدرس لمحكات التقويم:
  - ملاحظة حجرة الدراسة.
  - تقييم المدرس لذاته.
  - وثائق التخطيط.
  - المواد التعليمية التي يعدها المدرس.
  - التواصل مع الآباء والمجتمع المحلي.
  - سجل أنشطة النمو المهني ومشروعات المدرسة والمنطقة التعليمية.
  - عينة من عمل التلميذ وشواهد على تعلمه.
  - تغذية راجعة من التلميذ والأب والزميل.
- أن تربط مصادر المعلومات بإطار عمل المدرس عند التقويم بتناول الجوانب الآتية:
  - التخطيط والإعداد.
  - بيئة حجرة الدراسة.
  - التعليم.
  - المسئوليات المهنية.
- أن تشرح إجراءات التقويم أو طريقة التقويم بتوضيح.
  - الإجراءات العامة.
  - الإجراءات التمييزية.
  - أنماط أنشطة التقويم.
  - هيئة التقويم.
  - أدوات التقويم وإجراءاته التفصيلية.
  - التوثيق.
  - اعتبارات تتعلق بالتصميم.
  - القابلية للتطبيق.



إذا أريد لنظام تقويم المدرس أن يكون صادقا ، فينبغى على المدارس والمناطق التعليمية أن تتوصل إلى تعريف للتدريس (المحكات التقويمية) ثم تستخدم أدوات وإجراءات لتقييم المدرسين وفقا لهذه المحكات . ويتطلب أى نظام للتقويم أن يقوم المدرسون بأشياء معينة، وعلى سبيل المثال قد يتيح للإداريين أو الأتراب أن يلاحظوهم وهم يدرسون ، وقد يكملون إعداد بورتفوليو من خطط الدروس ، وقد يقدمون خطابات كتبوها للآباء والأمهات . وما يعمله المدرسون كجزء من إجراءات التقويم حين يؤخذ ككل ينبغى أن يوفر شاهدا ودليلا على جميع المحكات التقويمية، وعلى سبيل المثال ، إذا تضمن النظام توفير بيئة قوامها الاحترام والوئام كمحك أساسى للتدريس، عندئذ يكون السؤال المثار: كيف يبرهن المدرسون على مهارتهم فى هذا ؟ كيف ينبغى أن ينظم المدرسون إجراءاتهم لتمكن المقوم من الحكم على بيئة حجرة الدراسة ؟

وبعض معايير التدريس مكتوبة بأسلوب بحيث لا يمكن تقويمها على نحو ثابت . وهذا يرتبط بحقيقة أن السلوك وحده هو الذى يمكن تقييمه . فحالات العقل والمعتقدات والقيم وبعض أنواع المعرفة غير مرئية ولا ظاهرة حتى يكشف عنها السلوك . ولننظر على سبيل المثال إلى المعيار الذى حدده المجلس القومى لمعايير التدريس المهنى NBPTS «إن المدرس ملتزم ومسئول أمام تلاميذه عن تعلمهم » وعلى الرغم من أنه لا أحد يعترض على القيم المتضمنة فى مثل هذه العبارة ، فإن السؤال هو : كيف يمكن للمدرسين أن يظهروا ويبرهنوا على مثل هذا الالتزام والمسئولية ؟ وسوف يكون هناك مؤشرات تدل على ذلك بالتأكيد، وعلى سبيل المثال، قد يبذل مدرس جهودا كبيرة لكى يحدد موضع مواد بديلة لتلميذ يحتاجها ، أو يعلم ويدرب التلاميذ أثناء فترة (الغداء) ولكن الالتزام والمسئولية نفسها حالة عقلية يستطيع المقومون أن يستنتجوها فحسب من أفعال المدرس وتصرفاته .

وبعض المحكات التقويمية ، بغير شك من النمط الذى يمكن أن يلاحظه الناظر أو الزميل فى حجرة الدراسة أثناء التدريس ووقائعه ويستطيع الملاحظ أن يحدد ما إذا كانت

بيئة يسودها الاحترام ؛ احترام المدرس للتلاميذ واحترام التلاميذ بعضهم لبعض وللمدرس ، ويستطيع ملاحظ أن يحلل الأسئلة التى طرحها المدرس ليحدد مستوى التحدى الفكرى أو المعرفى المتضمن .

ولكن ثمة محكات أخرى مثل التواصل مع الأسرة والتضافر مع الزملاء غير مرئية فى حجرة الدراسة . وهذه المحكات تتطلب أنماطا أخرى من التوثيق كيف يظهر المدرسون مهارتهم فى جميع جوانب نشاط التدريس المعقد على تباينها وتنوعها ؟ ما الذى يعتبر شاهدا ودليلا ، وكيف ينبغى أن يقوم ؟

انظر إلى الشاهد وافحص الدليل

إن مفهوم الشاهد والدليل هام فى هذا المجال ويبدو مشروعا على نحو سليم كيف يستطيع المدرسون أن يوفروا الشاهد على مهارتهم فى المكونات المختلفة للتدريس ؟ وأيها يمكن بيانه وإظهاره فى التفاعل فى حجرة الدراسة وأيها يتطلب شاهدا إضافيا أو بديلا ؟ وإذا كانت المحكات التقويمية تضم قياسات تعلم التلميذ ، فما الذى يعتبر شاهدا ودليلا؟ وكيف يمكن جمعها بأسلوب عادل منصف ؟ وبالإضافة إلى ذلك ، من الذى ينبغى أن يجمع أو يوفر الشاهد ؟ وكيف تستطيع المدارس والمناطق التعليمية أن تصمم نظاما يسفر عن شواهد لجميع مكونات التدريس وما يزال يحسن اندماج المدرسين وتعلمهم المهنى ؟

وفى أنظمة التقويم التقليدية ، يجمع الإدارى جميع الشواهد التى تتعلق بالمهارة فى التدريس من وقائع وأحداث الحصة الدراسية وحجرة الدراسة حيث يقوم المدرس بتدريس الدرس والإدارى يلاحظه ويسجل مذكرات وملاحظات أحيانا بهدف تسجيل كل شىء يحدث فى الدرس ، ثم يكتب الإدارى عما لاحظه (وأحيانا يطلق عليه تقويما) ويلتقى بالمدرس ليقدم تغذية راجعة له بناء على الدرس الذى لاحظه وما أظهره المدرس من مهارة فى ذلك الدرس .

وفى مثل هذا النظام التقليدى يكون المدرس فى الأساس ، سلبيا ، ويجرى الإدارى أو يقوم بالملاحظة ويسجل مذكرات وملاحظات ويلخص هذه الملاحظات فى ضوء محكات تقويمية ، فالإدارى يقوم بالملاحظة وبالتقويم ويقدم تغذية راجعة للمدرس عن تدريسه .

والنتائج الحديثة والتى تستند فى الأساس إلى تقارير عن عملية التأهيل المهنى حددها المجلس القومىNBPTS ، والتى تقوم فى فترة أكثر حداثة على خبرات من أنظمة

تقويمية طورتها مناطق تعليمية ، ترجح أن المدارس والمناطق التعليمية تحسن التعلم المهنى حين يلعب المدرسون دورا أكبرا وأكثر نشاطا فى عملية التقويم. وعلى سبيل المثال يستطيعون أن يقوموا بتقييم ذاتى ، وأن يجمعوا وثائق من درس أى من خطط ومواد تعليمية معدة، ومن عمل التلميذ) ثم يصفون الممارسة للمقوم ، وعلى الرغم من أن الإدارى قد يختلف مع المدرس فيما يتعلق بجانب معين من جوانب التدريس (وأن حكم المقوم هو الذى يسود فى النهاية) إلا أن الحوار والنقاش المهنى يحتمل أن يكون خصبا ، وقد يقنع المدرس الإدارى بوجهة نظره.

وحين يتبنى نظام تقويم وجهة نظر معقدة عن التدريس وجهة نظر تستند إلى اتخاذ المدرس للقرارات لتحسين وتنمية تعلم التلميذ ، فإن من الضرورى أن يضمن اتخاذ القرار فى إجراءات التقويم ، وإذا كان تعريف التدريس شاملا ويضم مهارات مثل تصميم تعليم متسق متماسك منطقى ، والتواصل مع الأسرة أى يتعدى ما يمكن إظهاره فى تفاعل حجرة الدراسة فإننا فى حاجة إلى مصادر أخرى للشواهد والأدلة .

وفكرة البورتفوليو المهنى ، الذى يجمع ، ويعرض كجزء من نظام للتقويم قد اكتسبت شهرة فى السنوات الأخيرة ، والحق أن مثل هذا الجهد يمكن أن يقدم أداة ذات مغزى للتفكير والتأمل المهنى فى الممارسة وعلى أية حال قبل القفز إلى تطلُّب بورتفوليو كجزء من نظام تقويم ، فإن أولئك الذين يصممون نظاما ينبغى أن يكونوا واضحين جدا بالنسبة للمحكات التقويمية وما تتطلبه من المدرسين من شواهد يقومونها ، وأن تستخدم تلك المحكات عند وضع تفاصيل ومواصفات البورتفوليو .

مصادر المعلومات

ما هى مصادر المعلومات إذن الممكنة ؟ يقترح أن تضم ملاحظات حجرة الدراسة، وأن تمضى إلى أبعد من ملاحظة المدرس إلى التقييمات الذاتية ووثائق التخطيط وتحليل عمل التلميذ ، وغيرها من مصادر الشواهد .

ملاحظة حجرة الدراسة

وتقويم المدرس فى كثير من المدارس ، والمناطق التعليمية مرادف لملاحظة حجرة الدراسة. والحق أن ملاحظة حجرة الدراسة هى أفضل موقف بل هى الموقف الوحيد الذى تشاهد فيه الجوانب الأساسية من التدريس، وعلى سبيل المثال التفاعل بين المدرس

والتلاميذ ، والتـفاعل بين التلاميذ بعضـهم وبعض ، والملاحظ الفطن يستطيع أن يلاحظ كيف يرتب المدرس البيئة الفيزيقيـة وكيف يدمج تلاميذه فى التعلم ، وكيف يرسخ قواعد السلوك ويحافظ عليها .

وبطبيعة الحال فإن شريط ڤيديو يسجل الحصة أو الدرس فى حجرة دراسية يمكن أن يوفر كثيـرا من نفس المعلومات ، وتستخدم تسـجيلات الڤيديو كجزء من عـملية التأهيل بالنسبـة للمجلس القـومى لمعايير الـتدريس المهنى NBPTS ولأغراض التـقيـيم التكوينى والتحليل، فـإن استخدام شـريط الڤيديو له مـزايا كثيـرة، فالمدرسون فى جمـاعة درس واستـذكار يستطيـعون أن يتعلمـوا الكثير من مـشاهدة شريط ڤـيديو يسجل نشـاط أحد أعضـائها ، ويستطيـعون أن يوقفوا الشـريط فى أى وقت لمناقشة أحـد جوانب الدرس ، وليتعلمـوا ما الذى كان عليه تفكير المدرس والتـخطيط عند نقاط مختلفة ، وليعـيد عرض الأفعال والتصرفات .

غير أنه لأغراض التقويم فى الموقف المدرسى ، وحيث يكون المدرسون والإداريون فى نفس الموقف ، فـإن الملاحظة الحية أفـضل بكثيـر من التسجـيل على شريط ڤـيديو، فشريط الڤيديو بديل ضعيف جـدا للملاحظة المباشرة . . أولا ؛ لأنه مع الشريط يستطيع المشاهد أن يرى مـا سجلتـه آلة التصوير ، وحين يقـوم المرء بملاحظة جيـدة ، يستطيع أن يلاحظ وقائع هامشية وأن يمسح الحجرة عند أى نقطة من نقاط الملاحظة ، على سبيل المثال ردود أفعـال التلاميذ للأحـداث والوقائع ،وبالإضافـة إلى ذلك فإن الملاحظة الحيـة تتيح للمـلاحظ أن يلاحظ « الشعـور » أو الإحسـاس بالصف ، وبالمناخ الذى لا يتم توصـيله ونقله عن طريق آلة التصوير بالڤيديو .

وملاحظة حـجرة الدراسـة منهج أو طريقة هامـة وحيـوية وحاسـمة للتقـويم تلك الجوانب من التدريس التى لا يمكن ملاحظتها على نحـو مباشر - حتى تلك التى تتضمن عمل المدرس مع تلاميذه ، مثل تقديم تغذية راجعة للتلاميذ ، والتى لا يسهل بالضرورة ملاحظتـها فى الحدث الـهام بحجـرة الدراسة « الابيزود » ويمكن توثيـق التغذية الراجـعة للتلامـيذ على نحو أفـضل بالنظر إلى تعليقـات المدرس على أوراق التلميذ أو بالإصـغاء لحوار أو لقاء المدرس مع تلميذ فرد، وبالمثل فإن مهارة المدرس فى ترسيخ روتينيات حجرة الدراسة قد لا تلاحظ على نحو مباشر ، وإنما قد تستنتج من سلوك التلاميذ وهم يقومون بعملهم ، فيما يبدو وبدون توجيه من المدرس .

تقييم المدرس لذاته Teacher Self-assessment

والمدرسون يدركون إدراكا عاليا مهاراتهم فى التـدريس ، وهم مدققون تدقيقا عاليا فى إدراكاتهم أو سوف يصبحون كذلك. . وفضلا عن ذلك فإن فعل تقييم الذات يتطلب تأملا وتفكيـرا ، وهو نشاط يوثق عن طريق البحـوث ليؤدى ويسفـر عن تعلم مهنى ونمو ونضج ، ويمكن أن يُضَمَّن تقييم الذات إمـا فى عملية التقويم النظامية الرسمـية أو كعملية للتنمية المهنيـة الموجهة من قبل الذات أو فيهمـا معا . وتقييم الذات كمـصدر للمعلومات يمكن أن يضيف الكثير للحوار الذى يتعلق بجودة ونوعية التدريس .

وحين يتضمن نظام تقويم للمدرس فى منطقة تعليمية محكات تقويمية لها توصيفات واضـحة لمسـتويات الأداء (انظر دانيلسـون Danielson , 1996) يستطـيع المدرسون أن يفحـصوا تدريسهم فى ضوء هذه التـوصيفـات وأن يحددوا نواحى قوته النسبـية ونواحى ضعفه. إن هذا التحديد والتخصيص الذى يتوافر فى مثل هذا النظام يشجع المدرسين على أن يفحصـوا ممارستهم ، وأن يلتفتـوا إلى الشاهد والدليل الذى قد ينتجـوه ويقدموه لدعم مساندة تقيم الذات .

التأمل والتفكير الواضح البنية Structured Reflection

من الأشياء الملاحظة على نحو جـيد الآن ، أن أنشطة قليلة هى التى تنمى وتحسن التعلم المهنى أو الاحترافى بفاعلية كالتأمل المنظم وتأثيره فى الممارسة، وهذه الظاهرة تفسر وتعلل خبرة كثير من المرشحين للإجـازة وللتأهل من قبل المجلس القومى لمعايير التدريس المهنى NBATS والذين يقررون أن إعـدادهم للبورتفوليـو الخاص بكل منهم كان جـهدا مهنيا خصـبا بعامة . ولكن كثيرا من المدرسـين لا يخصصون وقتا كافيـا ليتأملوا ويفكروا بأسلوب منظم ما لم يطلـب منهم على وجه التحديد أن يـفعلوا ذلك، أى أنه على الرغم من أن كثيـرا من المدرسين يفكرون فى تدريسهم ، وما كـان ينبغى عليهم عمله لـتحسين تعلم التلميذ، فإنهم كـثيرا ما لا يندمجون فى عملية نظاميـة من التأمل والتفكير ويندر أن يعبروا عن تأملاتهم وتفكيرهم كتابة وحين يتوقف المدرسون ويخصصون وقتا كافيا لينظروا فى عملهم على نحو نسقى ، فإنهم على أية حال يثـابون بثراء . إن فعل التأمل والتفكير ذاته يبدو أنه وسيلة منتجة بدرجة عـالية بالنسبة للتعلم المهنى . ونظام تقويم المدرس إذن ، والملتزم بتعظيم النمو المهنى والاحترافى للمـدرسين ، ينبغى أن يضم مدخلا متبلورا يركز على التأمل والتفكير المنظم أو الواضح البنية Structured للممارسة .



التخطيط مهـارة هامة فى ذاتها ، منفصلة ومتمـايزة عن قدرة المدرس على تقديم خبرة تعليمية ناجحة للتلاميذ ، ويتطلب التخطيط التفاتا يتسم بالتأمل والتفكير والتعمق فيما ينبغى أن يتعلمه التلاميذ ، وطبيعة الموضوع ، وخلفية المتعلمين ، وميولهم ، ومهاراتهم ، وكيف يندمج التلامـيذ بطريقة لها معنى فى المحـتوى ويتطلب التخطيط الماهر معرفـة متقنة بالموضوع ، ولكن مثل هذه المعرفة لا تكفى، ويحتاج المدرسون مـعرفة بيداجوجية خاصة بالمحتوى أى كيف تدمج التلاميذ على نحو له معنى ، وبطرق تتزايد تعقيدا لتناول المحتوي.

وعلى سبيل المثال ، قد يلاحـظ المدرس أن الطرق الملائمة لتسلسل وتتابع الأنشطة فى تطوير مـوضوع مع الـتلامـيذ ، قـد لا تكون نفس الشىء كـالتسلـسل المنطقى لنفس الموضوع، وإليك مثالا لذلك : إذا أراد مدرس أن يفهم تلامـيذ الصف السادس مفهومى الطفو والكثافة ، فإن المدخل المنطقى قد يتطلب تعريف اللفظين وتقديم أمثلة لهما ويحتمل عرض معادلتين رياضيـتين للتوصل إليهما والمدخل النمائى بدرجة أكـبر، من ناحية أخرى قد يبدأ بعرض أمثلة على التلاميذ أو لغز لا يسـهل تفسيره ، وعلى سبيل المثال لماذا تطفو السفن الحـربية على الماء وهى مـصنوعة من الحديد الصلب ؟ ثـم يفحص التلامـيذ هذا السؤال ، يحتمل باستخدام مواد أخرى كالصلصال ، لتحديد العوامل التى تسبب أو تؤدى إلى أن مادة مـعينة تطفـو على الماء أو تغوص فيـه . وقد يساعـد المدرس التلامـيذ على التعـميم والتـوصل إلى هذه المبادئ الـتى تضم الطفو والكثـافة ، وعند تطوير خطة قـابلة للتطبيق تضم هذا التتـابع من خبرات التعلم على المدرس أن يراعى التلاميـذ وخلفياتهم، والأهداف التعليمية المحددة والمصادر المتاحة .

ويُضمَّن التـخطيط على نحو صريح كـمجال بأكـمله (أحد مجـالات أربعة) فى تعـريف التدريس الجـيد فى كـتاب دانيلـسون : «تحـسين الممارسـة المهنية : إطار عـمل للتدريس» وبالمثل فى أكثر تعريفات مهارة المـدرس وكفاءته مثل تلك التى نجدها فى معايير كاليفورنيا لمهنة التدريس حيث يكون التخطيط جانبا حيويا وحاسما فى أداء المدرس وكثيرا ما يربط بمعرفة المدرس المعمقة للمحـتوى الذى يدرس ويكون التحدى الذى يواجه نظام تقويم إذن ، تحديد كيف تطلب من المدرسين أن يوثِّقوا مهارة التخطيط .

وخطط الوحـدات التعليـمـيـة وخطط الدروس توفـر وتمثل تخطيطا بعيـد المدى ، وتخطيطا قصير المدى ، ويمكن تقويمهما على نحـو مستقل عن الأداء فى حجرة الدراسة، هل خطة الوحدة على سبيل المثال تمثل مدخـلا متماسكا لموضوع وتهيئ له ؟ هل الأنشطة المعدة للتلاميذ تدمجهم فى فهم التصورات والمفاهيم ؟ هل تمثل تنوعا مناسبا ، وأفضل ما نعرف فـيما يتـصل بكيفية تـعلم التلاميذ لـذلك العلم ؟ وقد يجيب المقـومون على هذه الأسئلة بدراسة وثائق التـخطيط ، وبتحليلها فى ضوء المحكات التقويميـة ومستويات الأداء التى تصاحبها .

وبطـبـيعـة الحال ، قـد يظهر المدرسـون شواهد وأدلة عـلى ضعف التـخطيط أثناء الملاحظة فى حجـرة الدراسة ، إذا كانت المواد التى يسـتخدمونهـا ضعيفـة الصلة بهدف الدرس ، أو إذا أظهر المدرسون جهلا بالجوانب الهامة من المحتوى الذى يدرسونه، وعلى أية حال ، فإن التخطيط يتضمن ويتطلب مجموعة معقدة من المهارات ، وهو مستقل عن مهارة المـدرس فى تنفيذ تلك الخطط، فبـعض المدرسين قد يكونون جيـدين فى التخطيط ولكنهم أقل مهـارة فى تنفيذ خططهم ، وبالتبـادل قد تكون خطط المدرس عميـقة وتتسم بسعة الخيال ، ولكنها لا تلائم مجموعة معينة من التلاميذ .

وينبغى أن يكون التخطيط القصير المدى والطويل موجها نحو الهدف ومساندة تعلم التلميذ ، وله مـغزى ويتسق مع معاييـر المحتوى على مستـوى المحافظة أو الولاية أو على المستـوى المحلى ، وينبغى أن تعكس مستـويات التعلم وخلفيـات التلاميذ وأن تسـتوعب التعلم الـنشط وفضلا عن ذلك ، فـينبغى أن تكون الخطط مـتسقـة متمـاسكة وأن تضم إستراتيجيات لتقييم تعلم التلميذ .

المواد التعليمية التى يعدها المدرس للتدريس Teaching Artifacts

ويميز التلاميذ مهارة مدرسيهم عن طريق التفاعل المباشر معهم ليس ذلك فحسب، وإنما يواجهـون ويتفـاعلون مع ما يعـده المدرسون أو يختـارونه مـثل التعيـينات ، وأوراق العمل، وتوجيهات المشروع. وفى الحقيقة ، فإن ثمة تقديرا بأن ما يزيد عن نصف خبرات التلاميذ بالمدرسة وظيفة للمواد التى يعدها المدرسون أو يختارونها، ومثل هذه المواد المعدة عندئذ تمثل جانبا هاما من أداء المدرس ويمكن تقييمها وكجزء من نظام التقويم .



وحين تضمن المواد التى تعد للتدريس فى نظام التقويم توفر معرفة عن حياة حجرة الدراسة لا يمكن بلوغهـا وتناولها عن طريق وثائق التخطيط وحـدها وحين يفحص أو يقرأ مقوم مـا يطرحه المدرس من أسئلة على تلامـيذه وما يطلب منهم عمله يسـتطيع أن يقدر (ولو على نحو بديل غير مباشر) التحـدى المعرفى والفكرى الذى تتطلبه المهمة ، ومستوى الاندماج العقلى الذى يتوقعه المدرس من التلاميـذ وإذا كان المدرس يكتب تعليقا مختصرا يصاحب المواد المستـخدمة ، مثل الاستـجابات لأسئلة عن غرض النشـاط وهدفه وكيف نتوقع أن يؤدى هذا إلى تقدم فهم التلاميذ للموضوع ، وعلى هذا النحو يستطيع المقوم أن يتوصل إلى انطباع عن تفكير المدرس .

وهذه المواد المعدة توفر وتقـدم شـاهدا لا على حياة حجرة الدراسـة فحسب ، بل وكذلك على تفكير المدرس ، ومهارته فى التخطيط ، والمواد المعدة بجمعها مع ملاحظات حجـرة الدراسة تمكّن المقوم من أن يشـهد ويلاحظ خطط المدرس وهى تتحـول إلى فعل وتصبح حية بالنسبة للتلاميذ، وبالإضافة إلى ذلك فإن المواد الصناعية يمكن أن تبرهن على كيفـية تطويع المدرس للتعـيينات لتلائم حاجـات التلاميذ كـأفراد أو كمجـموعات داخل الصف .

شاهد آخر

بعض جوانب أداء المدرس لا يسـهل تقديم شواهد عليهـا من خلال الملاحظة فى حجرة الدراسة ولا عن طريق وثائق التخطيط أو المواد التعليمية المعدة، وإذا كانت المحكات التقويمية تضم بعض جوانب أخرى للمهنيـة أو الاحترافية ، فإن هذه سوف تتطلب أشكالا أخرى من الشواهد مختلفة كلية ، كيف يظهر المدرس مهارة فى التواصل مع الأسر على سبيل المثال أو فى الإسهام فى عمل المدرسة والمنطقة التعليمية ؟

التواصل مع الآباء والمجتمع المحلي

ومن أمثلة الشواهد التى تدل على مهارة المدرس فى التواصل مع الأسر الخطابات أو الرسائل التى يرسلها إلى الآباء ليتابعوا ما يجرى بالصف Class Letters ، وملخصات المنهج التعليـمى التى تعرض فى ليلة عودة الخريجين للـمدرسة ، وتقارير تقدم الـتلميذ ، وسجل الاتصالات بالآباء ، ومـلاحظات من الاجتماعات مع الآباء ، ومـعلومات تتعلق



بمرحلة مدرسية مخطط لها ، وقد يجمع المدرسون هذه العناصر أو البنود ويعرضونها كجزء من بورتفوليو التقويم .

سجل أنشطة النمو المهنى ومشروعات المدرسة والمنطقة التعليمية

يسهم كثير من المدرسين فى الحياة المهنية لمدارسهم ومناطقهم التعليمية وفى مهنة التدريس بطرق منوعة فقد ينظمون خلية الهجاء Spelling bee أو يخدمون ويشاركون فى مجلس المدرسة Site Council ، أو يعرضون ويشاركون فى مؤتمر محلى ومعظم المدرسين لا يفكرون على أية حال فى تسجيل هذه الإسهامات ، ولا فى تقديم شواهد وأدلة عليها كجزء من عملية التقويم وتوفر السجلات والمواد المعدة كبرامج المؤتمر أو الوثائق التى أنتجتها لجنة ، توفر شاهدا هاما على الاندماج النشط للمدرسين فى الحياة المهنية للمدرسة أو المنطقة التعليمية والتزامهم بتنمية أنفسهم مهنيا .

عينة من عمل التلميذ وشواهد أخرى مما تعلمه

يتزايد عدد المدارس والمناطق التعليمية التى تقوم المدرسين على أساس تعلم تلاميذهم ولا يهم أن تساق الحجج بما يعمله المدرسون إذا كان التلاميذ لا يتعلمون على نحو جيد ، وتتطلب كثير من أنظمة التقويم من المدرسين أن يقدموا شواهد على تأثيرهم فى تعلم التلميذ وتقدمه .

وتقديرات الاختبارات المقننة بطبيعة الحال تقدم دليلا على تعلم التلميذ وكما لوحظ فى فصل سابق فإنه ينبغى أن تستخدم المدارس والمناطق التعليمية مثل هذه المقاييس بحذر وحيطة للبرهنة على فاعلية المدرسين كأفراد، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يمكن لعمل التلميذ أن يوفر شاهدا مباشرا على تعلم التلميذ وتحصيله ، وينبغى أن يختار المدرسون عينات من عمل التلميذ تمثل المدى الكلى للقدرة والمهارة فى الصف ، وإذا تم جمعها عبر الزمن ، وخاصة من نفس التلاميذ يمكن لعمل التلميذ أن يبرهن على نمو فى المهارة وفى تعلم المفاهيم والتصورات وإذا صحب ذلك تعليق مختصر من المدرس ، يمكن أن يكشف عن مهارة المدرس فى التقييم التشخيصى وفى التخطيط للتعلم المستقبلى .

وكما لوحظ من قبل ، فـإن أنظمة التقويم التى تستند إلى استخدام بيـانات مستقاة من التحـصيل المقنن فى أنظـمة تقويم المدرس ، يمكن أن تمـثل تحديات تقنيـة ، ويصعب تنفـيذها بعـدالة ، وأن يطلب من المدرسين أن يقـدموا شـاهدا على تعلم التـلاميـذ فى حجراتهم الدراسية تتجنب بعض الصعوبات التقنية فى القياس ويقدم للمدرسين أو يتيح لهم الفرصة ليظهروا مهارتهم التعليمية كما تبدو فى أداء التلميذ المتحسن .

تغذية راجعة من التلميذ ، والأب ، والزميل

يطلق على أنظمة التقويم التى تستوعب منظورات الآخرين ، بالإضافة إلى المشرف أو الموجه المباشـر للمدرس ، أنظمة الثلاثمائة وسـتون درجة ، 360- degree Systems وتسـتند هذه الأنظمة إلى فكرة هى أن مـهارة المـربى قد ينظر إليـها من منظورات عـدة مختلفة وينبغى أن تكون مثالية (أو على الأقل سليـمة) من جميع الزوايا المختلفة واستخدام هذا المدخل استخداما مكثفا فى عالم الأعمال قدم الكثير للتقويم التربوى أيضا وخاصة إذا تم تكملة التقويمات النظامية على سبيل المثال بملاحظات من الزملاء فى فريق تدريس ، أو لجنة مناهج ، أو من دراسة مسحية للتلاميذ أو للآباء .

وبما أن المدرسين ، والعامـلين فى المكتب والعاملين فى المقـصف يرون جوانب من أداء الناظر قد لا تكون مرئية ولا واضحـة للمراقب العام للتعليم فى الولاية والمحافظة Superintendent كذلك فإن التلاميذ والآباء والزملاء يستطيعون أن يوفروا شاهدا على أداء المدرس . قد لا يشهده الناظر قط ، وإذا استخدمت المناطق التعليمية والمدارس مثل هذه التغذية الراجـعة على أية حال فإن مصمـمى وواضعى نظام التقويم يحتـاجون إلى ممارسة التحوط بحيث تكون هذه المعلومـات صادقة وليس فيها تنازل نتيجة الفـروق فى الشخصية والمحاباة أو أى مسائل أخرى غير ذات صلة بالتقويم .

والدراسات المسحية للآباء والتلاميـذ يمكن أن توفر قدرا كبيرا من المعلومات وعلى الرغم من بساطـتها من حـيث المفهوم ، فـإن هذه الدراسات المسحـية ليـست سهلة فى تصميمها .

والدراسات المسحية للتلاميذ يـنبغى أن تكون مناسبة لعمرهم وأن تطرح أسئلة عن الصف Class وليست عن المدرس ، وعلى سـبيل المثال ، تسـتطيع الدراسة المسحـية أن تتطلب من التلاميذ الموافقة وعدم الموافقة (أو وضع علامة على أى نقطة فى هذا المتصل : على عبـارات مثل « جميع التـلاميذ يعـاملون بعدل وإنصاف فى حجـرة الدراسة هذه »



«أعرف دائما ما يتوقع منى عمله فى الواجبات المدرسية المنزلية فى حجرة الدراسة هذه أو فى هذه المادة ؟ وينبغى أن يضم المسح أسئلة يستطيع التلاميذ الإجابة عليها بحكم موقعهم، والأطفال الصغار على وجه الخصوص ، لن يكونوا قادرين على التعليق على مستوى المدرس وبراعته فى مادته ومحتواها أو إلى أى حد كانت الإستراتيجيات التعليمية مناسبة للمحتوى، والشكل ١١-١ مثال لأداة مسحية لآراء التلاميذ .

وينبغى أن تطرح الدراسة المسحية لآراء الآباء أسئلة يستطيعون على نحو معقول الإجابة عليها ، ولا ينبغى أن تكون مفرطة فى التفاصيل ، وعلى سبيل المثال . فإنه ليس لدى الآباء من سبيل لمعرفة ما إذا كان المدرسون عرضوا دروسهم بأسلوب يستطيع التلاميذ فهمه ، ولكنهم يعرفون على أية حال ما إذا كان لدى أطفالهم المهارات التى يحتاجونها لإتمام تعيينات الواجب المنزلى أو ما إذا كانوا يستطيعون فهم رسائل واتصالات مدرس طفلهم ويستطيعون أيضا أن يعلقوا على ما إذا كان المدرس متاحا لهم حين احتاجوا الاتصال به ذلك وما إذا كان المدرس يعيد الرسائل التليفونية بعدها مباشرة ، والشكل ١١-٢ يوضح عينة من أسئلة مسح آراء الوالدين .

ويمكن للمسوح أن تقدم استبصارات ذات قيمة عن أداء المدرس ، وأن توفر تغذية راجعة للمدرسين غير متوافرة من أى مصدر آخر ، وبما أنها تستند إلى إدراكات على أية حال فإنه ينبغى للمقومين ألا يعتبروا هذه المسوح للوالدين والخاصة بالتلاميذ مصدرا موثوقا به كلية للشواهد والأدلة وهى فى أحسن الحالات يمكن استخدامها للتغذية الراجعة التكوينية ولتكملة مؤشرات أخرى لأداء المدرس .

وبالإضافة إلى الشاهد الذى وصف فى هذا الفصل ، فإن مؤشرات أداء المدرس مسألة تجدها فى سجلات المدرسة . وعلى سبيل المثال ، بعض المدرسين يرسلون تلاميذ بأعداد أكبر عن مدرسين آخرين إلى المكتب للتأديب وللإحالة ، وبعض المدرسين يحظون بتعليقات إعجاب وتعليقات تلقائية من قبل الوالدين وبعض المدرسين يتقبلون عن إرادة ورغبة مسئوليات إضافية فى الأعمال المدرسية ، بينما يتجنبها آخرون وكل هذه المسائل وغيرها مما يشبهها يمكن أن تقدم شواهد هامة وإن كانت غير مباشرة على أداء المدرس الكلى .

شكل ١١-١

عينة من دراسة مسحية لآراء التلميذ

(تلاميذ المدرسة المتوسطة أو الثانوية)

العبـــارة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة
أفهم ما هو مفروض أن أقوم به فى حجرة الدراسة وفى الواجب المنزلى				
أفهم القواعد في هذا الصف أو فى حجرة الدراسة				
إذا احتجت لمساعدة ، أشعر بالارتياح وأنا أطلبها				
التلاميذ فى هذا الصف ينتبهون للمدرس وينتبه الواحد منهم للآخر				
يعامل جميع التلاميذ معاملة عادلة منصفة فى هذا الصف				
هذا الصف يثير الاهتمام لأننا لا نعمل فيه نفس الشىء كل يوم				
التلاميذ يعرفون أنهم لا يستطيعون أن يعملوا عملا مخالفا فى هذا الصف دون أن يتعرضوا لعواقبه				
المدرس يهتم بما إذا كنت أتعلم المادة				

شكل ١١-٢

عينة من دراسة مسحية لآراء الوالد

العبـــارة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة
المدرس يعامل طفلى معاملة منصفة وباحترام				
لدى طفلى المهارات ليكمل واجبه المنزلى				
يطلعنى هذا المدرس على تقدم طفلى فى المدرسة				
يبدو أن طفلى يعرف ما يتوقعه منه هذا المدرس				
المدرس يستخدم نظاما عادلا منصفا				



شكل (١١-٣)
مصادر المعلومات

مكون إطار العمل	عينة من مصادر المعلومات
المجال (١): التخطيط والإعداد	
١أ- إظهار معرفة بالمحتوى والبيداجوجيا.	ملاحظة حجرة الدراسة، عينة من خطة وحدة، عينة من خطة درس، مقابلة ، سجل أداء.
١ب- إظهار معرفة بالتلاميذ .	مقابلات ، عينة من خطة درس.
١جـ - اختيار أهداف تعليمية.	عينة من خطة وحدة ، عينة خطة درس ، مواد من إعداد المدرس.
١د- بيان وإظهار معرفة المصادر.	عينة من خطة وحدة ، عينة من خطة درس.
١هـ - تصميم تعليم متسق متماسك.	عينة من خطة وحدة ، من خطة درس ، مادة تعليمية معدة من المدرس.
١و- تقييم تعلم التلميذ.	عينة من خطة وحدة ، عينة من خطة درس مادة تعليمية من المدرس.
المجال (٢): بيئة حجرة الدراسة	
٢أ- خلق بيئة يسودها الاحترام والوئام.	ملاحظة حجرة الدراسة ، دراسات مسحية لآراء التلاميذ ، ولآراء الآباء.
٢ب- إنشاء ثقافة Culture تيسر التعلم.	ملاحظ حجرة الدراسية ، معينات تعليمية، عينات من عمل التلميذ مسوح التلاميذ والآباء
٢جـ- إجراءات إدارة الصف.	ملاحظة حجرة الدراسة ، مقابلة شخصية.
٢د- إدارة سلوك التلميذ .	ملاحظة حجرة الدراسة ، مقابلة شخصية، سجلات التلاميذ الذين يرسلون إلى المكتب للتأديب.
٢هـ- تنظيم المساحة المكانية الفيزيقية.	ملاحظة حجرة الدراسة.
المجال (٣): التعليم	
٣أ- التواصل بوضوح ودقة.	ملاحظة حجرة الدراسة.
٣ب- استخدام أساليب طرح الأسئلة والمناقشة.	ملاحظة حجرة الدراسة.
٣جـ- دمج التلاميذ في التعلم.	ملاحظة حجرة الدراسة، مواد تعليمية يعدها المدرس ، عينات من عمل التلميذ.

تكملة (شكل ١١-٣)

مكون إطار العمل	عينة من مصادر المعلومات
٣د- توفير تغذية راجعة للتلاميذ.	ملاحظة حجرة الدراسة ، عينات من عمل التلميذ
٣هـ- إظهار وبيان المرونة والتجاوب.	ملاحظة حجرة الدراسة.
المجال (٤): المسئوليات المهنية	
٤أ- التأمل والتفكير في التدريس.	مقابلة شخصية ، استمارة تأمل.
٤ب-الحفاظ على سجلات سليمة ودقيقة.	سجلات الحضور الانتظام فى الدراسة ، سجلات الزيارات الميدانية.
٤جـ- التواصل مع الأسر.	سجلات التليفونات ، خطابات للآباء ، ليلة عودة الخريجين للمدرسة ، أوراق عمل توزع على التلاميذ، مسوح لآراء الآباء ، تليفونات من الوالدين .
٤د- الإسهام فى عمل المدرسة والمنطقة التعليمية.	سجلات الأنشطة المهنية ، نسخ من الوثائق أسهم فيها المدرس مع شرح لدوره.
٤هـ- النمو والتنمية المهنية.	سجلات الأهداف المهنية والممارسة المحسنة. نسخ من برامج المؤتمرات واللقاءات التي حضرها أو عرض فيها.
٤و- إظهار المهنية والاحترافية.	مقابلة شخصية ، تغذية راجعة من الزملاء.

خريطة مصادر المعلومات Sources of - Information Chart والسؤال هو: كيف يطابق ويزاوج مصمو أنظمة التقويم المصادر المختلفة للمعلومات مع محكات التقويم ؟ إنها فى الأساس مسألة حدس عام أو ذوق عام Common Sense كما يبين الشكل (١١-٣).

والشكل (١١-٣) يحدد ويميز المصادر الرئيسية للشواهد بالنسبة لكل مكون من مكونات إطار العمل الذى قدمه دانيلسون ١٩٩٦ فى كتابه تحسين الممارسة المهنية : إطار عمل للتدريس، وإذا استخدم المقومون محكات أخرى فإنهم يحتاجون إلى تعديل الخريطة وفقا لذلك .

وكما لخصنا فى هذا الفصل ، قد يستخدم المربون مصادر مختلفة للشواهد لتوثيق الجوانب المختلفة للأداء التى تم تحديدها فى التعريف الذى قيل عن الممارسة المثالية ، وعلى الرغم من أن هذه المصادر للشواهد والأدلة تخدم وتفيد وظائف التقويم الهامة، إلا أن بعضها بالإضافة إلى ذلك يدمج المدرسين فى تعلم مهنى له قيمته وحين تتيح أنظمة التقويم للمدرسين أن يختاروا بين المصادر المختلفة ، ينبغى أن يختاروا تلك التى لها أعظم الإمكانيات فى التعلم المهنى .

إجراءات التقويم أو الطريقة

إجراءات التقويم هى الطرق التى يستخدمها المدرسون لتوثيق مهاراتهم ومعرفتهم (محكات جودة التدريس أو ماهيته) وبيانها وإظهارها وينبغى أن تتسق الإجراءات أو الطريقة مع المحكات أو الماهية ، وبالنسبة لكل جانب من جوانب الأداء التى تعتبر جوهرية للممارسة الجيدة ، ينبغى أن يكون لدى المدرسين طريقة لتوثيق مهارتهم وتتطلب تنمية التقييمات الصادقة والثابتة أن نولى اهتماما ما جادا للجوانب الإجرائية فى التقويم .

ولقد اكتشف كثير من المربين سببا أكثر إلزاما لتصميم الإجراءات بعناية ودقة، فالناس يتعلمون مما يعملون ، وتستطيع المدارس والمناطق التعليمية أن تصمم إجراءات التقويم التى توفر الفرص للتعلم المهنى للمدرسين، أى أن المدرسين قد يحسنون بالفعل ممارستهم بالاندماج فى أنشطة مطلوبة كجزء من عملية التقويم .

ونستطيع أن نمضى فى الحوار والنقاش واتخاذ القرارات التى تتعلق بإجراءات التقويم على مستويين : الإجراءات العامة ، والأدوات والإجراءات المفصلة .

الإجراءات العامة

مع التسليم بتعقد التدريس والقائمة الطويلة لمهارات التدريس (بما فى ذلك الشواهد الدالة على تعلم التلميذ) ، كيف سيبين ويبرهن المدرسون على مهارتهم؟ ما الذى سوف يعملونه ؟ هل يتمثل فى بورتفوليو مهنى ؟ هل الإجراءات بالنسبة للمدرسين الجدد تختلف عن الإجراءات للمدرسين القدامى ؟ والمسائل التى تعالج هنا تضم إجراءات متفاضلة تمييزية (بالنسبة للمدرسين تحت الاختبار والملاحظة والمدرسين الآخرين) ، وتضم أنماط أنشطة التقويم ، والجدول الزمنى أو الخطوط الزمنية Time Lines لأنشطة التقويم ، وهيئة العاملين المتضمنة .

التـدريس وحده بين المهـن هو الذى له نفس المطالب من المسـتجـدين كـتلك التى يتطلبـها من الممارسين ذوى الخـبرة وفى اللحظة التـى يدخل فيهـا المدرسون أول حـجرة دراسيـة يقدر أداؤهم بنفس المعاييـر ويخضعـون لنفس الإجراءات شأنهم شـأن زملائهم الأكثر خبرة .

ومعظم المهن الأخـرى تتضمن كجـزء منها فترة « صـبينة » Apprenticeship أو تلمذة صناعية، فالأطباء يشـاركون فى فترة يكون فيها كل منهم طبيبا مقـيما فى المستشفى ونائبا مقيما، ويشاركون فى خبرات مكثفـة تعدهم للممارسة المستقلة وما تتطلبه من قواعد صارمة والمحاسبون والمهندسون المعمـاريون توظفهم شركات حيث يعملون - لعدة سنوات على الأقل تحت إشـراف وثيق من محـاسبـين ومهندسين مـعمـاريين ذوى خبـرة ولكن المدرسين ببساطة « يقذف بهم فى المياه العميقة» ، ويتلقـون قليلا من المساعدة الحقيقية من المدرسين الآخرين فى المدرسـة ، وفى بعض الحالات تقلقـهم المدارس والمناطق التعليمـية بالإعدادات التعليمية الأكثر صعوبة ، وبتعليم التلاميذ ذوى المشكلات ، وليعملوا فى أقل الحجرات جـاذبية (أو بغيـر حجرات) ويتركـونهم ليعوموا أو يغـرقوا ، وحين يصل الناظر للقيام بالملاحظة، يستخدم نفس الإجراءات كتلك التى تستخدم مع المدرسين ذوى الخبرة .

وللتدريس على أية حال ، دورة حياتية متـميزة ، وللمدرسين فى المراحل المختلفة من حيـاتهم المهنية حاجـات مختلفـة ومستـويات متبـاينة من المهارة ، فالمدرسـون الجدد يندمجون فـى تعلم سريع مكثف، ويتطلبون قدرا كـبيرا من المساندة ، لتطويـر مهاراتهم التدريسـية الأساسـية ومن ناحيـة أخرى ، لدى المدرسين ذوى الخبـرة كثيـر من روتينيات التـدريس تحت سيطرتهم ، ويسـتطيـعون أن يكرسـوا الطاقة والالتـفات والانتـباه لصـقل مهارتهم. والمدرسون ذوو الخبرة والذين يكافحون لإثبات أنفسهم عليهم أن يعيدوا فحص فلسفـتهم التربوية ، وممارسـتهم الحالية فى ضـوء النظرية التربوية المتغـيرة والمجتمـعات أو القطاعات الطلابية المتغيرة .

ودورة الحياة تقترح أو ترجح أن المدرسين المؤقـتين (تحت المراقبة) والمدرسين المثبتين، والمدرسين الذين يحتاجون مساعدة مكثفة ينبغى أن يشاركوا فى أنشطة التقويم التى تختلف بعضها عن بعض بالنسبة لهذه الفئات الثلاث . وحتى لو كانت محكات التقويم للمدرسين المبتدئين وذوى الخبرة واحدة ، فإن على المدارس والمناطق التـعليمية أن تستخدم إجراءات مختلفة للمـدرسين فى المراحل المختلفة من حياتهم المهنية ، وبعض المناطق التـعليمية التى

تستخدم إطار دانيلسون ١٩٩٦ ، تحسين الممارسة المهنيـة ، كمصدر للمحكات التقويمية قد وضعت وطورت نظم تقـويم بحيث يقوم المدرسون فى سنتهم الأولـى فى عشرة مكونات للتدريس من ٢٢ ، ثم تضـاف إليها ٦ مكونات أخـرى فى السنة الثانيـة وتضاف المكونات الستة الأخيرة فى السنة الثالثة .

وفى وضع إجراءات تمـيزية ، قـررت بعض المناطق التعليـميـة أن يشارك جـميع المدرسين فى إجراءات تقويم نظامية مع الحفـاظ على هذا الفرق . حيث يخضع المدرسون المؤقتون وذوو الخبرة ممن يحتاجون إلى مساعدة مكثفة لهذه العملية النظامية كل عام ، وأن يشارك المـدرسون المثبـتون فى عـملية تقـويم نظاميـة كل سنتين أو ثلاث أو أربع سنوات فحسب . وبالإضافة إلى ذلك ، فإن بعض المناطق التعليمية على سبيل المثال كوفنترى فى رود أيلاند Rhode Island حددت طول الفترة الزمنية بين التقويمات النظامية بحيث تتفاوت وفقـا لجودة أداء المدرس على الأقل فـى آخر تقويم نظـامى ، وكلما كـان الأداء أفضل، طالت الفترة الزمنية قبل القيام بتقويم تال .

وفضلا عن ذلك ، فإن تلك المناطق التى تتطلب عملية تقويم نظامية للمدرسين فى حياتـهم المهنية كل عامين أو ثلاثة أو أربعة يـنبغى أن تحدد ما الذى ينبـغى أن يعمله هؤلاء المدرسون أثناء السنوات الأخرى وهم حريصون على عدم تسمـيتها « سنوات بغير تقويم » (Off Years) ففى نيوبورت نـيوز ، فيرجينيـا على سبيل المثال ، يقـوم المدرسون بإجراء تقويم ذاتى ويختارون مع الموجه أو الناظر الجوانب التى يركزون عليها ، ثم يشاركون عندئذ فى جماعـة درس واستذكار مع زمـلائهم ، حيث يتابعون المجـالات أو الجوانب موضع التركيز والاهتـمام ، ويضعون خطة ، وينفذونهـا ويفكرون ويتأملون فى النتائج ، ثم حين يخضعون للتـقويم النظامى فى السنة الرابعة يقدمون عينات من الـعمل الذى قاموا به أثناء السنوات الثلاث الأخرى كشاهد ودليـل على المحك التقويمى للنمو المهنى ، (انظر الملحق ب لمزيد من المعلومات عن طريقة أو مدخل نيوبورت نيوز فى تقويم المدرس) .

أنماط أنشطة التقويم

كانت ملاحظته حجرة الدراسة مسمار عملية التقويم وما تزال، وسوف تلعب دائما دورا هاما فى عملية التقويم ، وفى أكثر من المناطق التعليمة ، تكاد تكون الملاحظة مرادفا للتقويم ونمط الـنشاط التقويمى الوحيـد ، وهو ليس ملائمة كأسلوب لجـمع الشواهد عن جوانب معينة من التـدريس مثل التضافر والتعاون مع الزمـلاء ، وثمة أنشطة أخرى ممكنة مثل التقييم الذاتى ،والتأمل أو التفكيـر الواضح البنية أو المنظم ، وجمع بورتفوليو مهنى ، والدراسات المسحية للتلاميذ والآباء (وقد وصف هذا الفصل هذه الأنشطة بتفصيل أكثر).

وتختار المدارس والمناطق التعليمية أنشطة للنظام التعليمى تستند أساسا على كيفية توفيرها للشواهد والأدلة على تحقق محكات التقويم المختلفة، أى أن بعض جوانب التدريس يمكن البرهنة عليها عن طريق الملاحظة فى حجرة الدراسة فحسب، بينما تتطلب أخرى بعض الأنماط الأخرى من الشواهد ويحتاج مطورو التقويم إلى الالتفات إلى الأنشطة التى سوف تناسب توثيق المحكات التقويمية المختلفة .

الخطوط الزمنية لأنشطة التقويم Time Lines For Evaluation كجزء من تصميم نظام للتقويم ، ينبغى أن يحدد المربون لا ما ينبغى أن يعمله الناس كجزء من العملية فحسب بل ومتى ينبغى عليهم أن يقوموا به. وينبغى أن يكون لكل نشاط مطلوب تاريخ محدد لإتمامه يرتبط به . وينبغى أن تسمح عملية التقويم بمواعيد نهائية داخلية وخارجية ومطالب ومقتضيات بالنسبة لزمن المربين مثل ما يأتى :

مواعيد نهائية من قبل الولاية وخاصة بالعقود : إذا كان ينبغى أن يخطر المدرسون بوضعهم الوظيفى قبل تاريخ معين فينبغى لعملية المنطقة التعليمية أن تمكن المقومين من الوفاء بهذه التواريخ النهائية .

وقائع وأحداث المدرسة والمنطقة التعليمية : لا ينبغى أن تتزامن أنشطة التقويم مع أحداث ووقائع أخرى تستغرق وقت المدرسة والمنطقة التعليمية مثل ليلة عودة الخريجين للمدرسة Back To School Night وموتمرات الآباء ولقاءاتهم والامتحانات النهائية وتقديم تقارير الدرجات أو الشهادات .

العبء الإدارى : إن جميع أنظمة التقويم لها مطالب ومقتضيات بالنسبة لوقت الإداريين، ولكن لجنة التقويم تستطيع أن تتأكد من أن أنشطة المراحل المختلفة من العملية لا تحدث فى نفس الوقت ، وعلى سبيل المثال فإن جدول الملاحظات النظامية المطلوبة بالنسبة للمدرسين المؤقتين لا ينبغى أن تتفق وتتزامن مع المؤتمرات واللقاءات مع المدرسين المثبتين بغية تحديد الأهداف .

والدورة التقويمية ، تقليديا تبدأ فى الخريف بعد بدء الدراسة أى فى سبتمبر ، وتتم فى أبريل فى السنة التالية . وبعض المناطق التعليمية ، على أية حال تنفذ جداول مختلفة حيث تبدأ فى أبريل فى سنة وتنتهى فى مارس من السنة التالية . ومثل هذا الجدول يناسب على نحو جيد معظم متطلبات الولاية لإرسال إخطار بتجديد عقد المدرس أو عدم تجديده (عادة ما يكون فى مارس أو أبريل) وهذا الجدول يمكن المدرسين المندمجين فى مرحلة توجيه الذات فى العملية أن يجروا تقييما للذات فى الربيع، وأن يكتبوا خطة نموهم المهنى



قرب نهاية السنة الدراسية ، وعندئذ إذا كانوا ميالين لعمل هذا يستطيعون أن يستخدموا شهور الصيف استخداما منتجا لأنشطة النمو المهنى أو الاحترافى.

هيئة التقويم Evaluation personnel

فى أنظمة التقويم التقليدية ، يقوم الموجهون والإداريون الآخرون عادة بالملاحظات ويكتبون تقارير التقويم ، غير أن ثمة مداخل بديلة تقترح أن يلعب المربون الآخرون دورا فى بعض الأنشطة المطلوبة على الأقل .

وأحد الأسباب الهامة لتحديد وتوسيع مسئولية الأنشطة التقويمية بحيث تتعدى الإداريين فى الموقع ترتبط ببساطة بمقتضيات الوقت ، فالتقويم المتدبر القائم على التأمل والتفكير يتطلب استثمارا ذا مغزى للزمن ، ويستطيع فرد واحد أن يكرس ذلك الوقت لعدد محدود من الناس فحسب وإذا كان نظام التقويم يستخدم دورة متعددة السنوات للمدرسين ذوى الخبرة ، وإذا عمل المدرسون معا للقيام بمعظم أنشطة التقويم المطلوبة أثناء سنوات التقويم غير النظامى ، عندئذ فإن هذا يتيح للإداريين أن يخصصوا ويكرسوا وقتا أطول لتقويم المدرسين المؤقتين ، والمدرسين ذوى الخبرة الذين جاء موعد تقويمهم النظامي، والمدرسين ذوى الخبرة الذين يتطلبون مساعدة مكثفة .

ويمكن أن يضم المقومون البدلاء المتنورين أو المرشدين mentor teachers ، ورؤساء الأقسام ، والعاملين فى المكتب المركزى أو الرئيسى Central Office

المنتوريون أو المرشدون أو المدربون من الأتراب Mentors or Peer Coaches

فى معظم المناطق التعليمية لا يقوم المنتوريون (المرشدون) بتقويم المعلمين فالعلاقة بين المدرس والمقوم تكون عادة مختلفة عن العلاقة بين المدرس والمرشد أو المنتور ، والتى تتطلب مستوى عاليا من الثقة وبيئة آمنة للمجازفة والمخاطرة ، وكلاهما أكثر صعوبة فى التحقيق فى موقف التقويم المهدد ، ومن غير المحتمل أن يتسم المدرسون بالصراحة فى مناقشاتهم المهنية إذا كانوا يخشون إمكانية استخدام المعلومات ضدهم .

ويمكن للمرشدين من الأتراب أن يلعبوا دورا هاما فى نظام التقويم الأكبر، وعلى سبيل المثال إذا كان المدرسون المبتدئون يقوَّمون كل عام على يد إدارى ، فإنهم يستطيعون أن يفيدوا أيضا من علاقة تعلم خصوصى وإرشاد من زميل أكثر خبرة ، حيث يقوم هذا المرشد أو المنتور بتقويمات تكوينية ويزود المدرس بتغذية راجعة ، وهنا يستخدم المرشد نفس محكات التقويم التى تستخدم فى التقويم النظامى . وبالمثل ، بالنسبة للمدرسين ذوى الخبرة إذا كانت عملية التقويم تضم عدة سنوات من التنمية المهنية الموجهة من الذات ، فإن هذه

الأنشطة تكون أكثر إنتاجية إذا قام بها الأتراب على نحو تضافرى ، وهكذا فعلى الرغم من أن المنتورين أو المرشدين قد لا يجدون تقويمات نظامية إلا أنهم يستطيعون أن يلعبوا دورا هاما فى عملية التقويم من خلال دور يتسم بالزمالة ويبتعد عن إصدار الأحكام.

ولقد أنشأت بعض المناطق التعليمية ورسخت ممارسة مراجعة الأتراب أو مساعدة الأتراب ، ومراجعة الأتراب تشير إلى برنامج حيث يقوم المدرسون بتقويم تكوينى وتجميعى لزملائهم ، وحيث تكون توصياتهم (أحيانا مع التوصيات من الإداريين) ، التى تتعلق بالمكانة أو الوضع الوظيفى مقبولة عادة من قبل المنطقة التعليمية : ومراجعة الأتراب تستخدم عامة وإن لم تكن على نحو مانع مع المدرسين الذين لم يثبتوا بعد وبرنامج مساعدة الأتراب ومراجعتهم تجمع بين مساعدة الترب (التقييم التكويني) ومراجعة وفحص الترب (التقييم التجميعى الذى يرتبط باستمرار بحالة التوظيف) وبعض المدارس والمناطق التعليمية تستخدم هذا النوع من البرامج للمدرسين الجدد أو المدرسين ذوى الخبرة الذين يخبرون صعوبات فى تدريسهم، والغرض الأولى لهذه البرامج هو مساعدة المدرسين الذين يتعرض وضعهم الوظيفى للتهديد بغية زيادة نسبة الاحتفاظ بهم كمدرسين.

ومساعدة الترب وبرامج المراجعة والفحص موجودة منذ أوائل الثمانينيات فى مواقع مبعثرة فى الولايات المتحدة (ومثال ذلك فى كولمبس وتوليدو ، فى أوهايو ، وفى روشستر فى نيويورك ، وفى بواى كاليفورنيا) والمشاركون فى هذه المناطق يقرون بتحقق تحسن فى التعليم على يد المشاركين وبالتواصل المتزايد بين جميع الفرقاء فيما يتعلق بالمسائل التعليمية ويكتب شيز Bob Chase (1997) رئيس الجمعية القومية للتربية National Education Association قائلا :

«فى البرنامج الناجح لمساعدة الترب ومراجعته وفحصه ، يتحمل المدرسون المسئولية عن مهنتهم ويضعون التنمية المهنية فى مركز أنشطة نقابتهم الفرعية ، ويقدمون خبرة مساعدة للمدرسين الذين يحتاجون المساعدة. وكثيرا ما ينقذون الحياة المهنية ويعيدون تنشيطها وإحياءها ، والتى كان يمكن بغير ذلك أن تتعرض للانهيار ولديهم الشجاعة أيضا فى إرشاد المدرسين المخفقين لكى يتركوا المهنة وحيث تكون مساعدة الأتراب جهدا مهدرا. وفى الحق إنهم ينظرون إلى هذا الضبط الذاتى باعتباره ضروريا لسلامة مهنتهم » (P.29).

وفضلا عن ذلك ، فإن بعض المدارس ، قد وجدت أنه حين يترك مدرس المهنة وهو يجد سندا من مساعدة الأتراب ومن برنامجهم فى المراجعة والفحص فإن هذا المدرس قد يشعر بأنه تعرض للتقليل من شأنه بدرجة أقل بهذه العملية عن أولئك الذين

تركوا المهنة بناء علـى تقويمهم من الإداريين ، وجمـعية (نقـابة) المعلمين بصفة عـامة تدير برامج الأتراب ومساعدتهم وتشرف عليها .

رؤساء الأقسام Department Chairs

فى بعض المدارس، عادة فى المرحلة الثـانوية يكون رؤساء الأقسام شـبه إداريين ، من حيث إنهم يقومون بتقويم المدرس وفـى أخرى يدرسون طول الوقت، ويقومون بالمهام الإدارية مثل طـلب الإمدادات، وفى المواقف المختلـفة ينبغى أن يعـرف دورهم فى نظام التقويم .

ولمشاركـة رؤساء الأقسام فى عـملية التقويم بعض الفـوائد الهامة وبسبب خـبرتهم بالمحتوى ، يستطيع هؤلاء الأفراد أن يـقيموا على نحو سليم البيداجوجيـا النوعية والخاصة بالمحتوى والجوانب الأخـرى المتصلة من أداء المدرس ، وهذا التقييم المرتبط بالمحـتوى أكثر دقة مما يستطيع معظم الإداريين ، والذين قد تتوافر لهم الخبرة والكفاءة فى جانب أو مجال من المنهج التعليمى ، ولكن من النادر أن تتوافـر هذه الكفاءة فى جميع المواد التى تدرس فى مدرسة ثانوية شـاملة ، وفضلا عن ذلك ، فإن أحكام رؤساء الأقسـام يزداد احتمال احترامها من قبل مدير المدرسة ، لأنهم أقرب إلى العملية التعليمية من معظم الإداريين ، وقد درسوا (أو مازالوا يدرسون) فى نفس الموقف هذا من ناحية ومن ناحية أخرى؛ لأنهم قريبون من واقع التدريس وحقـيقته ، قد يكون من الأصعب عليهم أن يقدمـوا مقترحات تتعلق بأداء الزميل .

الإداريون فى المكتب الرئيسى أو الموجهون Central Office Aministrators or Supervisors

ولمشاركة الإداريين فى المركز الرئيسى أو الموجهين فى عـملية التقويم كثير من نفس المزايا مثل رؤساء الأقسام ، من حيث إنهم خـبراء عادة فى التخصص، وفضلا عن ذلك فإن لمشاركـتهم ميزة إضافـية وهى عدم دمج المدرسين فى تقويم زملائهم ، كـما يحدث حين يقوم رؤساء الأقسام بالتقويم .

وهناك عيوب أيضا لهذا ، بالتأكـيد ، فالإداريون فى المكتب الرئيسي، وخاصة فى المناطق التعليمية الكبيـرة ، بما أنهم لا يوجدون فى موقع المدرسة قد لا يكونون على وعى بالخصائص الدقـيقة لثقافـة المدرسة واختلافها الـتى تؤثر فى أداء المدرس . وبالإضافة إلى ذلك لاتتاح لهم الفرص المتاحـة للإداريين فى الموقع من حيث ملاحظة عمل المدرسين فى المواقف فى حجرة الدراسة النظامية وغير النظامية ، مثل التفاعلات مع التلاميذ والمدرسين الآخرين فى ردهات المدرسة أو المناقـشات التى تدور فى قاعة التقـاء المدرسين بالفرصة ، وفى لقاءات أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة ككل ، وفى اللقاءات والاجتماعات مع الآباء .



وبناء على ذلك ، فإن من المعقول بالنسبة للإداريين الذين لا يوجـدون فى موقع المدرسة أن يشـاركوا فى عـملية تقويم المدرس بـالقيام بـبعض (وليس كل) الملاحظات فى حجرة الدراسة وتقويم وثائق التخطيط ، وبالتالى يسهمون بالطريقة المؤهلين لها على أفضل نحو ، ويقصد بذلك الخبرة والكفاءة فى المحتوى. ولا ينبغى على أية حال ، أن يطلب من الإداريين على مسـتوى المنطقة التعليميـة أن يقوموا بتقويم كـامل ، لأنهم على وجه الدقة ليسوا موجودين فى الموقع المدرسى ، ولا يستطيـعون أن يألفوا جميع جوانب أداء المدرس على تنوعها .

أدوات وإجراءات تفصيلية Detailed Instruments and Procedures

يكفى أن نحدد المداخل العامة التى تستخدم فى عملية التقويم، فالمدارس أو المناطق التعليـمية التى تنفـذ نظام تقويم ينبـغى أن تضع وتطور أدوات وإجراءات مفـصلة بدقة لما سوف يعـمله المدرسون والإداريون ، ومتى يكون ذلك ؟ مـا هى الصيغ أو الاستـمارات التى سوف يسـتخدمونهـا إن كانوا سوف يسـتخدمون أيا من هذه ؟ وإذا كـان المدرسون سيكتبون تعليقات على عمل التلميذ ، فما هى الأسئلة التى ينبغى أن يجيبوا عليها .

والأدوات والإجراءات المستـخدمة سوف تعـتمد على المحكات التقويمـية - وينبغى على المطورين أن يراعـوا مسـائل مثل الـتوثيق ، والوقت المتـاح ، والإنصاف أو العـدالة والنمو المهنى والأجزاء التالية تتناول هذه المسائل :

التوثيق Documentation

ينبغى أن تفيد الأدوات والإجراءات معـا فى توثيق جميع المحكات ، وبالنسبة لكل محك تم تحـديده وتمييـزه كجـزء من ماهية الـتدريس ، ينبغـى أن يتوافر إجـراء مقـبول للمدرسـين ليبرهنوا على مـهاراتهم من خـلاله . وفضـلا عن ذلك فإنه ينبـغى أن توفر الأدوات والإجراءات الفرصة للمدرسين ليظهروا ويبينوا الأداء عند أعلى مستوى ، وعلى سبيل المثال ، إذا كان أعلى مستوى ، للنمو المهنى والتنمية يحدد أن يقوم المدرسون بإجراء بحوث فى حجراتهم الدراسية ، وأن يشتـركوا فى النتائج مع زملائهم فينبغى أن تتاح لهم الفرصة لعمل هذا .

لا يشكل عبئا غير معقول Not Constitute an Unreasonable Burden

وينبـغى أن تمثل الإجراءات الـتى تتبع فى عـمليـة التقـويم إلى أكـبر درجـة ممكنة «المحصـول الطبيـعى » لعمـل المدرسين ، وليس العمل الإضـافى الذى ينبغى أن يعـمله المدرسون وحدهم من أجل عملية التقـويم ، وإذا كانت عملية التقويم ذات عبء باهظ،

فإنها سوف تشجع المدرسين على اختزالها ، وأن يمضوا فيما تتطلبه من حركات على نحو آلى دون أن يستثمروا طاقة معرفية فى العمل ، وإذا حدث هذا سوف تصبح العملية كلها غير موثوق بها ، ولن يتحقق التحسن ، الذى أدى إلى أن تحل محل نظام التقويم السابق، وبالإضافة إلى ذلك ، ينبغى أن يكون للعملية خطوط وحدود زمنية ، وأعباء عمل معقولة سواء أكان ذلك بالنسبة للمدرسين أم الإداريين .

وحتى حين يصمم واضعو النظام أنشطة التقويم بدقة وعناية وبأكبر قدر ممكن من الكفاءة فإن عملية التقويم سوف تستلزم عملا إضافيا من المدرسين، غير أن متطلبات نظام التقويم ينبغى أن تكون على الأكثر امتدادا لما يعمله المدرسون على نحو طبيعى أى أن المدرسين عادة يخططون وحداتهم التعليمية ويعدون دروسهم بعناية ودقة ولا تعتبر كتابة هذه الخطط ابتعادا كبيرا عما هو طبيعى على الأقل مرة أو مرتين فى السنة لتصاحب الملاحظة النظامية والمدرسون يفكرون فى دروسهم ويتأملون ، وعمل هذا لا يتطلب قدرا كبيرا من الوقت. والمدرسون يصممون أنشطة تعليمية لتلاميذهم ويفحصون عمل التلاميذ، وأن يطلب منهم أن يجمعوا بعض هذه ويعلقوا عليها لا يضيف كثيرا لعملهم التدريسى وجميع هذه الأنشطة على الرغم من أنه يتم عملها بتفصيل أكبر عما يعمله كثير من المدرسين عادة على نحو تلقائى ، فإنها ليست أشياء لا يعملونها فى صيغة أو أخرى على أية حال.

يسهم فى النمو المهنى Contribute to Professional Development

وإذا أحسن تصميم الأدوات والإجراءات المستخدمة فى نظام التقويم فإنها يمكن أن تشكل تنمية مهنية لها قيمتها بالنسبة للمدرسين ، وعلى سبيل المثال فإنها تشجع التقييم الذاتى والتأمل والتفكير فى الممارسة ، والحق أن أحد أهم الفوائد الأساسية للأنظمة الجديدة فى التقويم أن الأنشطة جديرة بالعمل فى ذاتها ، وليست كتوثيق لمحكات التقويم.

ولكن هذا لا يحدث آليا ، ولا تسهم جميع الأنظمة فى التعلم المهنى لأولئك المندمجين فيه ، وعند تطوير ووضع الأدوات والإجراءات المحددة ، ينصح المصممون بأن يلتفتوا إلى خصائص التعلم المهنى الذى تم تحديده فى الفصل السابق ، وبصفة عامة، فإن الأنشطة التى تدمج المدرس فى تقييم الذات وفى التأمل فى الممارسة والأنشطة التى تتضمن وتتطلب التضافر سوف تسهم فى التعلم المهنى وهذا يقترح أنه بالحد الممكن، ينبغى أن يوجه المدرس أنشطة التقويم (وليس الإدارى) وينبغى أن يوفر التقويم أعظم الفرص ، لاستقصاء وبحث توجهه الذات ، والمدرس ، بلغة أخرى ، ينبغى أن يلعب دورا نشطا بقدر الإمكان .

Equity and Protection Of Due Process

وبطبيعة الحال فإن الأدوات والإجراءات المستخدمة فى تقويم المدرس ينبغى أن تتضمن ضمانات مراعاة الخطوات المشروعة المستحقة Due Procss والعدالة الأساسية ينبغى أن يوفر الجدول توصيات زمنية واضحة التحديد ومعقولة ، وينبغى أن تكون الإجراءات واحدة أو متكافئة للجميع ولا ينبغى أن يكون هناك أى أثر للمحاباة .

وتصبح لهذه المتطلبات صلة بالموضوع ومناسبة على وجه الخصوص ، بطبيعة الحال، فى حالة إجراءات الفصل من المهنة ، وسوف توفر نظم الولاية وقواعدها إرشادات فى هذه المسائل وينبغى بطبيعة الحال أن يلتزم بها بدقة وصرامة .

اعتبارات تتعلق بالتصميم Design Considerations

عند تصميم أدوات نوعية أو إجراءات محددة تستخدم كجزء من عملية التقويم ، ينبغى أن يلتفت المربون لعدة عوامل ، وعلى سبيل المثال ، ما مدى التفصيل الذى ينبغى أن تكون عليه التوجيهات ؟ ما مدى الاختيار الذى يتاح للمدرسين فيما يعملون وما هو الخليط المناسب من الأنشطة التى يوجهها المدرس والتى يبادئ فيها الإدارى ؟ ويحتاج المصممون أن يتناولوا البنية Structure ، والاختيار ، والقابلية للتطبيق من بين أشياء أخرى .

البنية والاختيار Structure and Choice

بصفة عامة ، فإن الأنشطة المطلوبة كجزء من عملية التقويم ينبغى أن تكون محبوكة البنية وينبغى أن تكون التوجيهات واضحة جلية ، وأن يعرف المدرسون ما ينبغى عليهم أن يعملوه بالضبط وعلى وجه الخصوص بالنسبة للخطوات المطلوبة فى عملية التقويم ، ينبغى أن يطلب من المدرسين أن يملأوا صيغا أو استمارات محددة ويوفروا وثائق معينة، وعلى سبيل المثال ، إذا كانت العملية تتطلب من المدرسين أن يقدموا خطة درس ، فإن الأسئلة التى تتصدى لها وتعالج (إذا لم تكن هناك صيغة معينة) ينبغى أن تحدد. (Danielson , 1996, P.42).

وبطبيعة الحال ، ينبغى أن يتوافر للمدرسين بعض الاختيار فيما يقدمونه ولكن البنية والاختيار لا يتعارضان وعلى سبيل المثال ، يمكن أن تتطلب عملية التقويم من المدرسين أن يجمعوا بورتفوليو مهنى يضم خطة لوحدة تعليمية ومنتجا تعليميا (مثل ورقة التعين أو الواجب المنزلى) من الوحدة ، وثلاث عينات من تعلم التلميذ الناتج من هذا المنتج

التعليمى ، وفى إطار هذه التوجهات ، يستطيع المدرسون أن يختاروا أى وحدة يريدونها وسوف يختارون على نحو طبيعى الوحدة التى يعتقدون أنها تبرهن على مهاراتهم فى التخطيط وتظهرها (Danielson , 1996 , P.47) .

وإذا كانت التوجيهات والتعليمات التى يتلقاها المدرسون غامضة وعامة ، فقد ينتج عن ذلك ارتباكهم وقلقهم ، وعلى سبيل المثال ، إذا كانت التوجيهات تقتضى من المدرسين أن يوفروا « شاهدا يشجع التلاميذ على التفكير » فإن أحد المدرسين قد يقدم شريط فيديو لحجرة الدراسة ، بينما يقدم آخر تعيينا لتلميذ ويقدم ثالث خطابا من أحد الآباء ، وفضلا عن ذلك فإن معرفة أن مدرسا قدم شريط فيديو ، قد يعتقد المدرسون الآخرون أنه كان ينبغى عليهم أن يفعلوا ذلك هم أيضا ، وأن قلقهم إزاء العملية يحتمل أن يزداد .

وبالمثل ، فقد تتطلب عملية التقويم أن يقدم المدرسون شاهدا على الأساليب التى يستخدمونها للتواصل مع الأسر ، والإجراءات المكتوبة أو التحريرية قد تضع فى القائمة عشر أو يزيد من العناصر ، تتفاوت من أوراق العمل التى تقدم فى ليلة العودة إلى المدرسة ، إلى توجيهات لزيارة ميدانية إلى ملاحظة تتعلق بتلميذ معين . وإجراءات التقويم، على أية حال ينبغى ألا تترك المتطلبات مفتوحة النهاية بأن تحدد عدد الأمثلة التى تقدم، وفى هذه الحالة سوف يعتقد كثير من المدرسين أنه كلما زاد العدد كان ذلك أفضل ويخلقون لأنفسهم عبئا غير ضرورى ، وبدلا من ذلك ، يمكن أن تقترح التوجيهات اثنتى عشرة إمكانية ، ثم تطلب من المدرسين أن يختاروا أفضل ثلاث تظهر مهارة المدرس فى المدى الكامل للمواقف التى تتطلب اتصالا وتواصلا مع الآباء - وعلى سبيل المثال ، شرح البرنامج التعليمى ، وتوفير المعلومات عن تقدم تلميذ فرد ، وتحديد تلخيص إجراءات زيارة ميدانية للصف أو أى حدث مدرسى آخر ، ويحتاج المدرسون أن يعرفوا متى أتموا متطلبات العملية ،ولا ينبغى أن يعانوا من عدم التأكد فيما يتصل « بالمقدار الكافى من الشواهد التى يقوّمونها » .

وثمة جانب آخر من هذا السؤال جدير بالذكر وهو أن الأنماط المختلفة من المواد التعليمية التى يصوغها المدرس تلقى ضوءا على الجوانب المختلفة من المحكات التقويمية ، وإذا كان أحد أهداف النظام هو النمو المهنى ، فإن تقنين الشواهد يتيح تخطيطا متماسكا متسقا لتعلم المدرس ونموه عبر الزمن ، ويتيح أيضا تقييما متسقا لنواحى القوة ونواحى الضعف عبر جماعات المدرسين الذين قد يعملون على نحو متضافر لتحقيق النمو المهنى أى أن المدرسين قد يعملون معا لتحسين رسائلهم للآباء ، أو لزيادة التحدى المعرفى لتعييناتهم التعليمية .



القابلية للتطبيق Applicability

ينبغى أن يكتب مطورو التقويم الأسئلة والتوجيهات على النحو الذى يجعلها صالحة للتطبيق على المدرسين فى مختلف المواقف. وعلى سبيل المثال ، إذا كانت التوجيهات تطلب من المدرسين أن يكتبوا وصفا مختصرا للمادة التعليمية التى أعدوها والتى يستخدمونها فى التعليم ، فإن الأسئلة التى عليهم الإجابة عليها ينبغى أن تكون عريضة بدرجة تناسب مدرس القراءة للصف الثانى الابتدائى ، ومدرس علم الأحياء فى المدرسة الثانوية، أى أن هؤلاء وغيرهم يستطيعون تطبيقها على عملهم، وبعبارة أخرى ، ينبغى أن يكون السؤال عاما ومع ذلك محددا ونوعيا فى طبيعته وإليك بعض الأمثلة .

* ما الذى تأمل أن يتعلمه التلاميذ نتيجة لهذا النشاط التعليمى ؟

* كيف يدمج هذا النشاط التلاميذ فى المحتوى ؟

* كيف نحدد نجاح النشاط على أساس أو فى ضوء تعلم التلميذ ؟

وعند تصميم تمرينات البورتفوليو استخدم المجلس القومى لمعايير التدريس المهنى NBPTS المبدأ الثانى الذى يتعلق بتحديد التعليمات ونوعيتها مع القابلية للتطبيق على نطاق واسع استخداما جيدا ، وخبرة هذه الجماعة تقترح وترجح أن التوجيهات واضحة البنية التى تصحبها مقادير لها مغزاها من الاختيار توفر أفضل تقويم تقنى وأعظم رضا مهنى للمدرسين الذين يتمون الأنشطة .

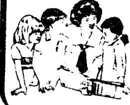
وكيفية أو طريقة نظام تقويم المدرس لها أهمية على الأقل مثل أهمية ماهية النظام. والأدوات والإجراءات المستخدمة تلعب دورا هاما فى توثيق محكات التقويم وفى تنمية التعلم المهنى ، ويستطيع المدرسون عن طريق الأنشطة التى عليهم القيام بها كجزء من النظام أن يندمجوا فى حوار ونقاش مهنى ينعكس على ممارستهم ، وأن يحللوا تدريسهم هم . وهكذا فإن الإجراءات تفيد لا لتوفير شاهد على كل محك تقويمى ، بل وكذلك لأن خصائصها تنمى وتحسن التعلم المهنى .

الفصل الثاني عشر

عملية تصميم نظام التقويم

بعد دراستك لهذا الفصل فإنك تستطيع أن:

- تشرح الخطوة الأولى في تصميم نظام التقويم بتحديد عناصره الثلاثة.
- تصف لجنة التقويم وتكوينها وتحدد الخصائص المطلوبة في الأعضاء.
- تصف جدول الاجتماعات وعملية اتخاذ القرار.
- توضح استخدام العملية ، وتحدد الإجراءات العامة في نظام التقويم وتحديد المحكات.
- تشرح استخدام العملية وذلك بتحديد الأدوات والإجراءات بالتفصيل.
- تحدد خطة التقويم وتحدد تنفيذها.
- تصمم برنامج التدريب للمقومين.



أن تدرك قيادة منطقـة تعليمية من المدرسين والإداريين المعنى والإحسـاس والتصور للكيفية التى يريدون بها أن يؤدى نظام التقويم الجديد وظيفته شىء، وأن يديروا عملية تسفر عن هذا النظام شىء آخر. وهذا الفصل يعالج تحديات ترجمة التصور أو الرؤية إلى حقيقة مع مراعاة وجهات النظر المختلفة لكل فرد مشارك فى العملية أو مندمج فيها .

وعملية تصميم تقويم ينبـغى أن تكون شاملة بقدر الإمكان. وفى مسألة هامة على هذا النحو ، ليس هناك سـبب يدعو إلى استبـعاد أى فرد يريد أن يشارك. ونظام الـتقويم يكون جيـدا فحسب بمقـدار جدية هؤلاء الذين سوف يسـتخدمـونه ، وإذا تعرض النظام لشك فى مصداقيته على يد قطاع له مغـزى من المدرسين ، فسوف يفقد مكانته فى عيون جميع المدرسين. وفضلا عن ذلك ، فسـوف يكون لجميع المربين فى المدرسة وفى المنطقة التعليـمية إسـهاماتهم التى يقـدمونها فى تصـميم النظام ، وسوف يكون نظامـا أفضل إذا تضمن منظورات ورؤى كل فرد. وهكذا ينبغى أن تنظم المدارس والمناطق التعليمية عملية التصميم بحيث تضـمن الاستماع إلى جميع الأصوات ، وأخيرا ، فـإن عملية التصديق Validation تتطلب أن الذين يتـأثرون بنظام التـقويم يرونه ويحكـمون عليـه بأنه مناسب وبدمج كـثيـر من المربين فى اتخاذ القـرارات ، يسـتطيع أن يضمن المصـممـون أن هذه الأحكام بالملاءمة قد تحققت .

وبالإضافة إلى ذلك ، فإن كثيرا من المدرسين يرحـبون بفرصة الاندماج فى عملية تعريف التـدريس الجيد ، وبالنسبـة لكثير من المدرسين قد تكون هذه هى الـفرصة الأولى لفترة من الزمن التى يندمجون ويشاركون فـيها فى هذا العمل الهام ، وفضلا عن ذلك، قد يسهـمون فى الحوار عن كيفيـة إظهار الجوانب المختلفة من التـدريس الجيد فى المواقف المختلفة وكيف تخـتلف خصائص التدريس الجيد للصف الثانى الابتـدائى على سبيل المثال عن خصائصه فى المدرسة المتوسطة .

الخطوة (١) تحديد العملية

إن الخطوة الأولى فى تصميم نظام تقـويم أن تحدد العملية العامـة التى تتبع وسوف تضم العملية العناصر الآتية على نحو متكرر :

* تشكيل لجنة تقويم (وهذا يتطلب الاهتـمام الدقيق بتكوينها وبالخـصائص المطلوبة فى أعضائها).

* وضع جدول اجتماعات ولقاءات اللجنة .

* اختيار نظام يتبع فى اتخاذ القرار .

لجنة التقويم

لقد انتهت كثير من المناطق التعليمية إلى أن لجنة التقويم ينبغى أن يرأسها شخصان؛ أحدهما يمثل المنطقة التعليـمية، والآخر يمثل جمعية المعلمين أو نقابتـهم ، وهذان كثيرا ما يعملان معا لتحديد جدول الأعمال والمصـادر والموارد وميسرات الاجتماعات ويعدان لها وهذه الممارسة- أى المشاركـة فى قيادة العملية - ترسل إشارة قويـة لجميع من فى المنطقة التعليمية بأن العملية يساندها كل فرد ويندمج فيها ، وأن الجميع ملتزم ومسئول عن النظام الناتج ونجاحه .

وينبـغى أن تضم لجنة التـقويم أعـضاء من الجـماعـات المخـتلفة (مـدرسـين فى حـجرة الدراسـة وخارجها ، وإداريـين للمواقع المدرسية ، وإداريـين فى المكتب الرئيسى Central Office ، ممثلين لجمعـية المعلمين ، وأعضاء مجلس التـربية والتعليم Board Of education ، ولكل جماعة منظورها ويمكن أن تقدم إسهامـها للعمل. والمدرسون بطبيعة الحال خـبراء فى عملهم ، وسوف يقـدرون على اقتراح التـغيرات فى المحكات التقـويمية لجعلها ملائمة للسياقات المختلفة (مـثل حجرات الدراسة للطفولة المبكرة ، وفصول للتربية الخاصـة، وفصول تضم الذين جاءوا مـن بيئات محـرومة ثقافيـا وتعيينات التـدريس مثل تدريس الموسيقى فى المرحلة الثانوية حيث يتفاعل المـدرس مع مئات التلاميذ) ، وبالإضافة إلى ذلك، فإن المدرسين حساسون جدا ، لمقتضيات الوقت الذى تستغرقه عملية التقويم ، وسوف يسارعون فى إبراز الإجراءات التى تمثل عبئا كبيرا بهذا الصدد .

وإداريو الموقع المدرسى Site Adminstrators يهـتمـون أيضا بمسـائل عمليـة ، وخاصة المطالب المتنافسة لشغل وقتهم واستغراقه ، وسوف يجتهدون ليضمنوا إمكانية تنفيذ نظام التقـويم الذى ينتج عن هذه العملية وإدارته على أرض الواقع فى المدرسـة فى ضوء

الموارد المتاحة لهم وبالإضافة إلى ذلك ، فإنهم يريدون أن يتأكدوا أن العملية سوف تؤدى إلى تعلم مهنى وذلك باعتبارهم قادة تعليميين.

ويجلب الإداريون فى المكتب الرئيسى معهم منظورا عريضا للعملية وكثير منهم لديه خبرة مكثفة وإلمام قيم وبراعة فى المحتوى ، ونظرتهم للتربية والتعليم تشمل المنطقة التعليمية كلها ، ويستطيعون استخدام منظورهم لتنمية وتحسين الاتساق عبر المنطقة التعليمية ككل ، وسوف يكونون يقظين وواعين بالتغيرات التى طرأت على قانون الولاية ونظمها فيما يتعلق بتقويم المدرس ، ويستطيعون أن يضمنوا اتساق النظام مع هذه القوانين والتشريعات واجبة النفاذ ، وأخيرا سوف يقدرون على أن يراقبوا تنفيذ العملية التى تم تحديدها ، سواء كانت تتضمن وتتطلب تدريبا ، أو إنتاجا لمواد، أو تخطيطا لجلسات تغذية راجعة .

وسوف يساعد ممثلو جمعية المعلمين لضمان أن عملية التطوير ونظام التقويم الجديد يحترم حقوق المدرسين. وفضلا عن ذلك ، فإن الجمعيات فى كثير من المناطق تقوم بمسئولية متزايدة فى الحفاظ على مكانة أعضائها فى هذه المؤسسات ، وسوف يعملون على التأكد من أن إجراءات التقويم سوف تسهم فى تعلم المدرسين المهنى ونموهم ، وأنها يمكن أن تشجع المدرسين على اتخاذ أدوار أكثر نشاطا فى عملية التقويم .

وأخيرا ، فإن أعضاء مجلس التربية والتعليم يمثلون الجمهور ، وينبغى أن يكونوا راضين عن النظام الجديد، وأنه يعكس نمط التدريس المرغوب فيه فى المنطقة وسوف يهتمون بكفاءة نظام التقويم ونفعه ، وبالإضافة إلى ذلك إذا خدم عضو من المجلس فى اللجنة، فإن هذا الشخص سوف ينمى كثيرا من الفهم للنظام الجديد ، ويستطيع أن يجيب على أسئلة أعضاء المجلس الآخرين ويقوم بدور المحامى والمدافع حين يعرض النظام فيما بعد على المجلس للموافقة .

وينبغى أن تمثل كل مدرسة (أو كل مستوى من المدارس الابتدائية ، والإعدادية أو المتوسطة والثانوية) فى اللجنة ويتوقف هذا على حجم المنطقة التعليمية أو تكوينها ، وتميل المدارس فى هذه المستويات أن يكون لها ثقافات Cultures مختلفة ، ومداخل متباينة للتضافر بين المدرسين ؛ ولذلك فمن الأمور الهامة أن تستمع اللجنة لجميع وجهات النظر، وفضلا عن ذلك فإن ما يؤلف ويكوّن التدريس الجيد ، أو الطرق الممكنة التى يمكن بها إظهار الامتياز والتفوق يكون أحيانا مختلفا باختلاف المواقف والمواقع .

الخصائص المطلوبة في الأعضاء

هناك خصائص معينة هامة مطلوبة فى أعـضاء اللجنة ، ويتوقف هذا على العملية التى تحددها اللجنة لاتخاذ القرار، وقد تضم هذه مستوى اهتمامهم ، وتفتحهم العقلى ، ومهارات فى الاتصال والتواصل من بين خصائص أخرى .

الاهتمام والميل Interest : ليس كل واحد مهتما بالتحديات التى يمثلها تصميم وإعداد نظام جديد لتقـويم المدرس ، والعمل صعب ويتطلب اهتمـاما مستمـرا من قبل كل فرد مشارك ؛ ولهذا فمن الأهمـية بمكان أن يجلب أعضاء اللجنة حماسا للقيام بالمهـمة وكثير من المربين يهتمون اهتماما شديدا بالتعلم المهنى ، وفكرة أن نظام التقويم يشجع هذا التعلم قد تكون جديدة بالنسبة لبعض الناس ، ولكنه مفهوم يحرصون على فحصه .

الالتـزام بالمشـروع Commitment to The Project : تقويم المدرس جـانب هام جدا من ثقافة المدرسة أو المنطقة التعليميـة ، وينبغى أن يلتزم أولئك المشاركون فى تصميم العملية بنجـاحها ويعملون على ذلك ، ولا مكان فى عمل اللجنة للأفـراد الذين يبحثون عن طرق تقلل من الجـهد والذين يريدون للمـشروع أن يفشـل وأعضاء اللجنة يـنبغى أن يدركوا أنهم جزء من تصميم نظام يريدون هم أنفسهم استخدامه .

الإدارة والرغـبـة فى المشـاركـة Willingness to Participate، وبينمـا نجـد أن المناقشات فى اجتماعات اللجنة مركزة بـوضوح على الموضوع ، وأحيانا تكون محتدمة ، إلا أنه إذا كان الأعضاء يجلسون ليشاهدوا مـا يجرى ويتركون النقاش يدور حولهم ، فإن وجهة نظر مدرستهم أو المسـتوى المدرسى الذى يمثلونه أو وجهة نظرهم هم لن تمثل على نحو سليم، ومـشاركة كل عضـو فى اللجنة ضرورية ، وإلا فإن عددا قليـلا من الأفراد يستطيع أن يسيطر على المناقشة وعلى القرارات التى تتخذها اللجنة .

التفتح العقلى أو سعة الصدر وحرية الفكر Open -mindedness ، ينبغى أن يريد أعضاء اللجنة ويرغبوا فى الاستماع بعناية لوجهات النظر المختلفة قبل التوصل إلى خاتمة أو نتيجة وينبغى أن يكونوا على استعداد للـتخلى عن موقف حين يواجهون معلومات جديدة أو وجهة نظر جديدة تؤدى بهم إلى تغيير تفكيرهم ، ووجهات النظر البديلة قد تصدر عن أعضاء اللجنة أو عن زملاء فى الموقع المدرسى .

القيـادة Leadership : إن العـضوية فى لجنة تقـويم ليست دورا مناسـبا لفـرد سلبى متقاعس ، فالعمل كبير والقرارات صـعبة ، وشروح وتفسيرات عمل اللجنة لزميل ، قد

تتعرض فى بعض الأحيان للتحدى وينبغى أن يقدر أعضاء اللجنة على شرح تفكير اللجنة وأن يقدموا أساسا عقلانيا للتوصيات دون أن يصبحوا دفاعيين .

مهارات الاتصال Communication Skills وأحد الأدوار الهامة لأعضاء اللجنة أن يكونوا همزة وصل بين اللجنة وأعضاء هيئة التدريس فى كل مدرسة وجزء هام من هذه الوظيفة قد يكون إعداد تقارير لأنشطة اللجنة تقدم للزملاء فى موقع المدرسة ، وبالإضافة إلى ذلك ينبغى أن يقدر أعضاء اللجنة على الإصغاء بعناية إلى وجهات نظر زملائهم وأن يوصلوا وجهات النظر هذه إلى اللجنة ككل .

جدول الاجتماعات The Schedule Of Meetings

والاجتماعات المنتظمة للجنة التقويم ضرورية لتتيح للعمل أن يتقدم ما مدى تكرار هذه الاجتماعات ؟ وهل تعقد أثناء اليوم المدرسى أم بعد انتهاء ساعاته؟ أحد المداخل عقد اجتماعات لجنة التقويم شهريا (مثلا فى الثلاثاء من كل شهر) لمدة نصف يوم أو لمدة تكافئ يوما كاملا . إن هذا الجدول يوفر اجتماعا الثانى يستغرق مدة كافية تمكن الأعضاء من إدارة نقاش جوهرى ، وهذا الجدول يتيح أيضا للعمل أن يتقدم بين الاجتمعات ، على سبيل المثال، لكتابة محضر الجلسة وتوزيعه على أعضاء اللجنة وعرضه على أعضاء الهيئة الآخرين ، وقد تعقد الاجتماعات بعد الظهر فى وقت متأخر أو فى المساء ويتوقف هذا على تكوين اللجنة وعدد المدرسين البدلاء المطلوبين بحيث يتيحون لمدرسى حجرات الدراسة أن يحضروا اجتماع اللجنة أثناء ساعات المدرسة ، وإذا كان الأمر كذلك ، سوف تحتاج اللجنة إلى تغذية إما بأن يوفر للأعضاء مشروبات منشطة أو أن توفر وجبة غذائية لهم.

عملية اتخاذ القرار التى تتبع The Decision -making Process to Be Followed

وينبغى أن تعين الجماعة شخصا واحدا كميسِّر لها (للجنة) وتكون بعض مسئوليات الميسِّر على النحو الآتى :

* إعداد جدول الأعمال والمواد التى ستنظر فيها اللجنة .
* ترتيب وتدبير المدرسين البدلاء (الاحتياطيين) إذا ظهرت الحاجة إليهم .
* تجهيز حجرة الاجتماع وتوفير المشروبات .
* الاتصال بالمستشارين، إذا كانت هناك حاجة لهم أو تهيئهم لعملهم مع الجماعة .
* جمع التعليقات من أعضاء الهيئة التدريسية كلها entire staff (حين يطلب ذلك) وتلخيصها لتراجعها اللجنة وتفحصها .



وينبغى أن تتضمن العملية المستخدمة إتاحة الفرصة لجميع أعضاء هيئة التدريس والعاملين بحيث يتابعون تقدم اللجنة ويسهمون فى مداولاتها . وقبل كل شيء ، لا ينبغى أن يشعر أى فرد أن عملية تقويم المدرس الجديد تم تطويرها من خلال عملية سرية مقصورة على فئة قليلة وتستبعد الآخرين ، وإذا كان حجم المنطقة التعليمية لا يسمح لكل مدرسة أن تمثل فى اللجنة ، عندئذ ينبغى أن تنمى اللجنة وتطور إجراءات تتيح للمدرسين والإداريين من هذه المدارس أن يتابعوا عمل اللجنة ، وأن تتاح لهم الفرص ليسهموا بأفكارهم .

وأحد المداخل الممكنة لمواجهة هذا التحدى وضع جدول نظامى رسمى لمناقشة عمل اللجنة .

* سوف يلخص الميسر كل عمل اللجنة بعد فترة قصيرة من انتهاء الاجتماع (خلال ثلاثة أيام)، فإذا عقدت الاجتماعات فى الثلاثاء الثانى من كل شهر على سبيل المثال فإن الملخصات سوف تكون جاهزة فى يوم السبت التالى من الشهر .

* ثم يقوم كل عضو فى اللجنة فى اجتماع لأعضاء هيئة التدريس بالمدرسة له موعد محدد بالجدول فى الأسبوع التالى (فى موعد أثناء الأسبوع الثالث) ويعرض عرضا مختصرا أمام جميع أعضاء هيئة المدرسة آخر ما توصلت إليه اللجنة ، ويوزع أى مواد نتجت عن الاجتماع (على سبيل المثال توصيات عن إجراءات التقويم التى تختلف باختلاف أنماط المدرسين) .

* يجرى عضو اللجنة مناقشة قصيرة مع جميع أعضاء هيئة المدرسة ويوضح أى أساس عقلانى لتوصيات اللجنة .

* ويتاح لأعضاء هيئة المدرسة أسبوع ليستجيبوا للتوصيات ، ثم يسلموا استجاباتهم لعضو اللجنة فى نهاية الأسبوع الرابع من الشهر .

* ويوجه عضو اللجنة هذه التعليقات والملاحظات إلى الميسر بما فى ذلك أى تفسيرات ، إذا كان ثمة حاجة إليها، ويقوم الميسر بتلخيص تعليقات كل مدرسة فى وقت مناسب لعرضها على اللجنة فى الاجتماع التالى (الثلاثاء الثانى من الشهر التالى).

أما بالنسبة للمدارس التى ليس لها ممثل فى اللجنة ، فيستطيع ناظر البناء المدرسى Building Principal أن يقوم بهذا الدور مع هيئة العاملين بالمدرسة .



وثمة مدخل آخر ممكن فى تنمية عملية تقويم المدرس الجديد أن تعقد اللجنة فى آخر الربيع قبل عطلة الصيف الطويلة وعندئذ تستطيع اللجنة أن تضع جدولا لجلسة أو اجتماع يستغرق يومين إلى ثلاثة أيام أثناء الصيف وأثناء الاجتماع ينظرون بجد للمشروع ككل ويصوغون توصيات مبدئية تتعلق بجميع المكونات الأساسية للنظام وفى هذه الحال يمكن أن تكون الاجتماعات أثناء السنة الدراسية أكثر قصرا وأقل تكرارا ، وأن تخصص لمراجعة وتنقيح النظام استنادا لردود الأفعال والتغذية الراجعة من المدرسين للمسودات التى كتبتها اللجنة وصاغتها .

والشكل ١٢-١ يلخص العمل الممكن لمدة سنة وتدارس نظام التقويم

الخطوة (٢) : استخدام العملية ، وتحديد الإجراءات العامة (الطريقة أو الكيف)

Step2: Using the Process Determining the General Procedure (the How)

لا يوجد تتابع أو تسلسل واحد يمكن اتباعه والتقدم فيه لتصميم نظام تقويم ، ويقترح المنطق أو يرجح أن تلتفت اللجنة إلى الماهية " the " What قبل أن تعالج الطريقة أو الكيف The How غير أن كثيرا من المربين ، على أية حال يجدون أن المسائل الإجرائية المتضمنة (أى من الذى يعمل ماذا ، ومتى) ملحة على نحو مباشر وتقتضى المعالجة بدرجة أكبر عن القضايا العقلية المتضمنة فى اتخاذ قرار بشأن المحكات التقويمية ، وهكذا على الرغم من أن التوصيات عن الإجراءات ليست بالضرورة فى موضعها المنطقى لنبدأ فى معالجتها فإنها كثيرا ما تتطلب المعالجة لأن التطوير والتنمية تتطلبها .

والإجراءات العامة فى نظام التقويم تضم الالتفات إلى المسائل الآتية :

* إجراءات تفاضلية تمييزية للمجموعات المختلفة من المدرسين .
* حدود وخطوط زمنية لأنشطة التقويم .
* أنماط مختلفة من أنشطة التقويم .
* مشروعية الإجراءات المستحقة والعدالة Due Process

وفيما يتعلق بسؤال أنشطة التقويم ، ينبغى أن تجيب اللجنة على السؤال التالى : ما أنماط الأنشطة التى ينبغى أن يندمج فيها المدرس كجزء من عملية التقويم ؟ وإذا حددت اللجنة ورأت أن المجموعات المختلفة من المدرسين (على السبيل المثال المثبتين والمؤقتين)

(شكل ١٢-١)

عملية تصميم تقويم المدرس

التاريخ	أعضاء هيئة التدريس والعاملون بالمدرسة	لجنة التقويم	إدارة المنطقة التعليمية
الشهر (١)		تحدد الإجراءات العامة التى تتبع فى اتخاذ القرار	
الشهر (٢)		تنظر في البدائل المختلفة لعملية التفاضل والتمييز العامة ، والخطوط الزمنية العامة أو التوقيتات والإجراءات المختلفة والعاملين المشاركين ، وتلخص وتحدد البدائل والتوصيات	
الشهر (٣)	يراجعون ويفحصون توصيات اللجنه عن العملية العامة التى تتبع وينظرون فى البدائل ويقدمون مقترحات	تنظر في المقترحات الصادرة عن هيئة المدرسة ، وعن إداريي المنطقة وتتوصل إلى تحديد نهائى	تراجع توصيات اللجنة التى تتعلق بالعملية العامة التى تتبع وتنظر فى البدائل والمقترحات.
		صياغة أولية لمحكات التقويم ومستويات الأداء ، ووزنها النسبى والأسئلة التى تتصل بمعايير الأداء.	
الشهر (٤)		تنقح الماهية (المحكات) اعتمادا على مقترحات هيئة المدرسة وإداريي المنطقة التعليمية.	
الشهر (٥)	يراجعون توصيات اللجنة عن الماهية والمحكات ، وينظرون فى البدائل ، ويقدمون مقترحات.		تراجع وتفحص توصيات اللجنة عن الماهية (المحكات) وتنظر فى البدائل وتقدم مقترحات.

التاريخ	أعضاء هيئة التدريس والعاملون بالمدرسة	لجنة التقويم	إدارة المنطقة التعليمية
الشهر (٦)	يراجعون توصيات اللجنة بخصوص الأدوات والإجراءات، وينظرون فى البدائل ويقدمون مقترحات..	كتابة صيغة مبدئية للأدوات والإجراءات المفصلة ، مع مراعاة المحكات التقويمية ، والإجراءات العامة التى تحددت من قبل..	تراجع توصيات اللجنة التى تتعلق بالأدوات والإجراءات ، وتنظر فى البدائل وتقدم مقترحات..
الشهر (٧)		تراجع الأدوات والإجراءات المفصلة التى تستند إلى مقترحات من هيئات المدارس ومن الإداريين. تقوم بتعديلات للنظام حسب الحاجة استنادا لمقترحات مجلس التعليم .	تعرض تقريرا مبدئيا على مجلس التعليم ، تستجيب لأسئلة تلتمس مقترحات .
الشهر (٨)	تراجع توصيات اللجنة عن خطة التنفيذ ، وتنظر فى البدائل وتقدم مقترحات.	تكتب خطة مبدئية لتنفيذ النظام الجديد.	تراجع توصيات اللجنة عن الخطة لتنفيذها ، وتنظر في البدائل وتقدم مقترحات .
الشهر (٩)		تنقح تنفيذ الخطة في ضوء مقترحات هيئة المدرسة وإدارة المنطقة التعليمية.	
شهر (١٠)	تراجع توصيات اللجنة التى تتعلق بتدريب المقومين ، وتوجيه المدرسين ، وتنظر فى البدائل وتقدم مقترحات.	تصمم برنامج تدريب المقومين وخطة توجيه المدرسين..	تراجع توصيات اللجنة عن تدريب المقومين وتوجيه المدرسين وتنظر في البدائل وتقدم مقترحات.
الشهر (١١)		تصوغ جميع الخطط في شكلها النهائي ، وتقدمها لإدارة المنطقة لعرضها على مجلس التعليم	تعرض نظام التقويم الجديد علي مجلس التعليم للحصول علي الموافقة.

ينبغى أن يندمجوا فى أنماط مختلفة من الأنشطة ، عن طريق مداخل تميزية مختلفة ، فإنهم سوف يقررون أى الأنشطة هى التى تستخدم ومن الذى يقوم بها وفى أى مرحلة .

انظر الفصل الحادى عشر لمناقشة الأنشطة الآتية :

* ملاحظة حجرة الدراسة .
* تقييم المدرس لذاته .
* وثائق التخطيط - خطط الوحدة ، خطة الدرس المفرد .
* منتجات التدريس المعدة ، كالتعيينات ، وأوراق العمل ، وتوجيهات المشروع .
* عينات من عمل التلميذ ، وأى شاهدا آخر على تعلم التلميذ .
* الاتصالات والتواصل مع الوالد والمجتمع المحلى .
* سجلات أنشطة النمو المهنى ، ومشروعات المدرسة والمنطقة التعليمية .
* مسوح آراء التلميذ والوالد .

وقد تقرر لجنة التقويم أن عملية التقويم النظامية سوف تتضمن مجموعة أو توليفة من الأنشطة المثبتة فى قائمة ، وأنشطة نوعية ويتوقف هذا على محك التقويم المعين المأخوذ به ، وبالإضافة إلى ذلك ، فإن كثيرا من هذه الأنشطة تنمى التعلم المهنى أى أنها تتطلب تأملا وتفكيرا فى التدريس وبالتالى تشجع المدرسين على فحص ممارستهم وهذا التفكير والتأمل يحقق نموا مهنيا .

وبالإضافة إلى ذلك إذا تبنت اللجنة وأخذت بنظام تقويم يتضمن ويتطلب تقويما نظاميا كل سنتين أو ثلاث أو أربع سنوات ، قد تقرر اللجنة أن سلسلة مختلفة من الأنشطة يمكن أن تستخدم فى السنوات الأخرى أى أنها قد تقرر أن تتركز الأنشطة على النمو المهنى الموجه من الذات وذلك فى السنوات التى لا يجرى فيها تقويم نظامى، ويمكن أن تضم هذه الأنشطة تقييم الذات ، وصياغة أهداف نمائية ، والمشاركة فى جماعات درس واستذكار .



وقد تلخص لجنة التقويم تخطيطها للعملية كلها (الأنشطة، الخطوط الزمنية، هيئة العاملين) وذلك بتكملة خريطة أو لوحة كتلك المبينة فى الشكل ١٢-٢ . وهذه الخريطة تفترض دورة تقويم متعددة السنوات بالنسبة للمدرسين الذين ليسوا موضع مراقبة وهى تفترض أيضا أن سنة التقويم تبدأ من أغسطس إلى يونية بدلا من مارس إلى مارس وذلك فى السنوات التى لا يجرى فيها تقويم نظامى، وهذه كلها تمثل قرارات تتخذها اللجنة فيما يتعلق بإجراءات التقويم .

الخطوة (٣) استخدام العملية، وتحديد المحكات التقويمية (الماهية)

Step3 : Using The Process , Determine The Evluative Criteria (The What)

إن محكات التقويم تقع فى قلب أى عملية تقويم . والمحكات حين تؤخذ مجتمعة، تعرف وتحـدد التدريس فى المنطقـة التعليمـية وتعكس الفلسـفة التربوية للمـنطقة ، ويمكن تنظيمهـا كما قدمنا فى الفـصل العاشر (المحكات التقـويمية أو الماهية) إما كـمدخلات أى أوصاف مهام الـتدريس أو كمخرجات عـادة ما تتمثل فى بعض قياسـات تعلم التلميذ أو توليفة منهما .

وباستخـدام هذه العملية، تقـرر لجنة التقويم المحكات التقـويمية أو على الأقل على أساس مـبدئى (وقـد تراجع اللجنة وتنقح المحكات فيـما بعـد فى العملية) حـين تصمم الأدوات والإجراءات بالتفصيل) وتضم الماهية بالنسبة للتقويم ما يأتى :

* المحكات التقويمية التى تضم الأوزان النسبية لكل منها .

* توصيف مستويات الأداء على كل محك .

* توصيات عامـة تتعلق بالتوقعات بالنسبـة لأداء المدرسين فى المراحل المختلفة من حياتهم المهنية .



* وبعض أنظمة التقـويم (على سبيل المثال النظام المتـبع فى كوفنترى رود أيلاند)، يوفر مدخلا متـدرجا للمدرسين المؤقتين أو من هم قيد المتابعة وعلـى سبيل المثال ، تقوِّم المنطقة التـعليمية المدرسين فى سنتـهم الأولى فى سبعـة مكونات فقط من ٢٢ مكونا تلزم لتحسين المـمارسة المهنية : كإطار عـمل للتدريس (Danielson , 1996) وتضاف خـمسة مكونات أخرى فى السنة الثانية ولا يقدر المدرسون على ٢٢ مـهارة حتى يبلغوا السنة الثالثة فى التدريس وهى التى تكون إطار العمل .

الخطوة (٤) : استخدام العملية فى تحديد الأدوات والإجراءات بالتفصيل

Step 4 : Using the Proces , Determine The Detailed Instruments and Procedures

تشيـر الأدوات والإجراءات إلى الصيغ الفعليـة والتوجيهـات المستخدمـة فى تقويم العمليـة وتضم أشياء مـثل صيغـة خطة الوحدة التـعليميـة ، وخطة الدرس ، والصيغ أو الاستمارات المستخدمة فى ملاحظة حجرة الدراسة والتوجيهات والإجراءات التى تتبع فى تحليل عمل التلميذ ، والأسئلة المحددة أو النوعية المستخدمة فى المقابلة الشخصية .

وسوف تتوقف الأدوات والإجراءات المستخدمة على محكات التقويم // وبالإضافة إلى ذلك فإن الأدوات ينبغى أن تحقق محكات معـينة ، وكما بينا ذلك فى الفصل الحادى عشر :

* حين تؤخذ مـعا ، تصلح لتـوثيق جمـيع المحكات ، وتوفر الفـرصة وتتـيحـها للمدرسين ليظهروا الأداء عند أعلى مستوى .

* تمثل إلى أقصى درجـة ممكنة « المحصول الطبـيعى » لعمل المدرس ولا تقـتضى عملا إضافيا ينبغى أن يقوم به المدرسين لعملية التقويم وحدها .

* تؤلف تنميـة مهنية قـيمة ، على سـبيل المثال تشـجع تقييم الذات والتـفكير فى الممارسة وتأملها .

* تتألف من أعباء عمل معقولة بالنسبة للأفراد ، سواء للمدرسين أو الإداريين.

* تضم توجيهات واضحة وأسئلة جلية .

* تطبق وتستخدم المدى الكلى للسياقات التدريسية .

* تضم وتسمح بدرجة مناسبة من الاختيار للمدرس .

وقد ينتـهى أعضاء لجنة التقـويم فى تنمية وتطوير الأدوات والإجـراءات على نحو مفصل إلى أنهم لا يستطيعون أن يصمموا تقيـيمات لبعض المحكات التقويمية. وعلى سبيل المثال ، قد يرون أن المدرس يؤمن بالإمكانيات الفطرية لكل تلمـيذ وقدراته كمحك تقويمى ولكن السؤال هو ما الشاهد والدليل الذى يعتـد به كمؤشر على تحقق هذا المحك ؟ ومن المحال تقييم محتوى عقل شخص على نحو مباشر وينبغى عندئذ أن تحدد اللجنة:

(١) ما يعد مؤشرات معقولة للمحكات موضع النظر .

(٢) تراجع المحكات (الماهية The What) وتنقحهـا بحيث يمكن تقييمـها على نحو مباشر .

(٣) تقبل أن بعض جوانب الأداء لا يمكن تقييمها بطريقة نسقية .



شكل (١٢-٢)
خطة للتقويم

الشهر	أنشطة للمدرس المؤقت	أنشطة المدرس المثبت	
		سنوات التقويم النظامى	سنوات النمو المهنى الذى توجهه الذات
أغسطس		(خلال السنة) يجمع المدرس الشاهد على تعلم التلميذ والأنشطة المهنية	يقوم المدرس بتقييم ذاتى
سبتمبر	يقوم الإدارى بأول ملاحظة نظامية	يعقد المدرس والإدارى مؤتمرا أوليا (اجتماعا).	يعقد المدرس والناظر اجتماعا لوضع الأهداف.
أكتوبر			يكون المدرس مجموعة درس ومذاكرة تصوغ خطة للتنمية.
نوفمبر		يقوم الإدارى بأول ملاحظة نظامية.	تلتقي مجموعات الدرس والاستذكار شهريا ، وتنفذ خطط التنمية.
ديسمبر	يقوم الإدارى بالملاحظة الثانية النظامية.		
يناير		يقوم الإدارى بالملاحظة النظامية الثانية	
فبراير			
مارس	يكمل الإدارى التقويم ، ويعقد مؤتمرا مع المدرس.	يعقد المدرس والإدارى اجتماعا لفحص منتجات المدرس الصناعية (المواد التعليمية التى يعدها).	
أبريل			يقوم المدرسون بتقييم ذاتى يعكس عملية النمو المهنى.
مايو يونيه		يكمل الإدارى التقويم ويعقد اجتماعا مع المدرس.	

الخطوة (٥) استخدام العملية، وتحديد خطة التنفيذ

Step 5 : Using The Process , Determine The Plan For Implementation

وقد تنفذ اللجنة عملية جديدة لتقويم المدرس بطرق عدة مختلفة، وإذا اتبعت اللجنة بإخلاص عملية التنمية والتطوير الخاصة بها ، وأتيح لجميع أعضاء الهيئة الفرصة للإسهام فى النظام الجديد ، ينبغى أن يكون واضحا على نحو معقول مدى تجاوب الهيئة فيما يحتمل للمدخل الجديد .

وأحد البدائل بطبيعة الحال أن يبدأ أعضاء هيئة التدريس والإداريين جميعهم فى استخدام المدخل الجديد على الفور ، وتدرك كثير من المدارس والمناطق التعليمية على أية حال ، أن أى نظام جديد للتقويم لن يكون كاملا ومتقنا ، وأن كثيرا من المدارس تواجه محاولات لتصحيح الصعوبات المبدئية وهم يقررون تبنى خطة لتنفيذ النظام الجديد على مراحل وفيما يأتى بدائل للمراحل :

* أن يقوم متطوعون عبر المنطقة التعليمية باستخدام النظام الجديد وأن يقدموا تغذية راجعة .

* يستخدم جميع المدرسين فى عينة من المدارس النظام الجديد .

* يبدأ تقديم النظام واستخدامه مع المدرسين قيد المراقبة فحسب (أى مع المبتدئين).

* يستخدم النظام أولا مع مجموعة من المدرسين صغيرة ، ولكن ليس على أساس تعسفى فى المدرسة أو المنطقة التعليمية مثل الذين تبدأ أسماؤهم بالحروف من أ - ج .

وبطبيعة الحال قد يحدد مجلس المدرسة تحديدا مسبقا جدولا زمنيا للتنفيذ ، وإذا كانت الحالة على هذا النحو ، سوف يضطر المدرسون والإداريون لاتباعها ، وحتى فى هذه الحالة ، على أية حال ، فإن كثيرا من الجوانب قابلة للتعديل فى الجدول إذا كانت هناك أسباب تستوجب التعديل .

الخطوة (٦) تصميم برنامج التدريب للمقومين

Step 6 : Designing The Training Program For Evaluators

ينبغى أن يفيد المدرسون من المقومين الذين يصدرون أحكاما متسقة ، ولا ينبغى أن يتوقف تقدير أداء المدرس على هوية المقوم. والهدف ، إذن ، أى هدف برنامج تدريب المقيم هو تخريج مقيمين مدربين يستطيعون إصدار أحكام موثوق بها تستند إلى الشواهد .

وعملية تقويم التدريس مهـمة معرفية معقدة تتيح فرصا كـثيرة للمناقشة والجدل . وكما يظهر الشكل (١٢-٣) تبدأ العملية بـجمع البيانات ، وهناك قدر من البيانات فى أى ملاحظة أو فى أى بورتفوليو ، ويعد تحديد النقـاط فى البيانات التى لها علاقة بكل محك تقويم جزءا من مـهارة المقوم، وهناك اختبارات يتم القـيام بها بطبيعة الحـال. وعلى سبيل المثال، إذا أظهـر شريط ڤيديو لدرس فى حـجرة الدراسة زحامـا وارتباكا قريبـا من مبراة الأقلام فهل هذا شاهد على محك عن روتينيات حـجرة الدراسة وإجراءاتها ، أم شاهد على معـايير السلوك أو على كليهمـا ؟ وهل كل الشواهد التى جمعت عن مـحك معين تمثل جميع المحكات ، وليـست متميزة بطريقة أو أخرى ؟ وعلى سـبيل المثال ، هل تضم شاهدا سلبيا فحسب ؟

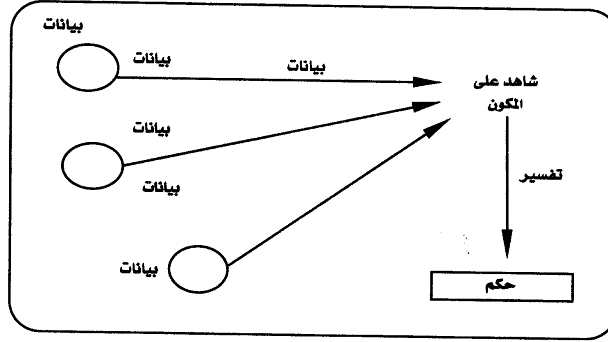
ويجيء بعد ذلك أنه ينبغى أن يدخل المقوم فى اعتباره كل الشواهد على محك ثم يفسر تفسيرا مناسبا ، وكثيـرا ما يكون ثمة إمكانية لأكثر من تفسير ، وهذا هو السبب فى أن من الأهمية للمدرسين والإداريين أن يناقشوا الشاهد والدليل معا ، وعلى سبيل المثال، فقـد يلاحظ إدارى مدرسا يمتنع عن الإجابة علـى سؤال لتلميذ ، ويسـتخلص من هذه الواقعة أن معرفة المدرس للمحتوى كـانت ضعيفة ، ومن ناحية أخرى ، قد يكون المدرس قد اختـار عن قصد ألا يجيب على سـؤال التلميذ ، لأن المدرس يريد أن يتحـدى تفكير التلميذ لكى يتوصل إلى الإجـابة معتمدا علىٰ نفسه أى مستـقلا . ويحتمل أن يكون هذا قرارا بيداجوجيا بينما اعتبره المقوم نقصا فى معرفة المحتوى لأن الأمر اختلط عليه .

وبعد أن يكون قد تم جمع الشواهد على المحك وتفسيـرها ، ينبغى أن يستخدمها المقيم للتوصل إلى حكم فى ضوء توصيفات مستويات الأداء على هذا المحك ، وإذا كانت المستـويات مقيـاسا متدرجـا ذا أربع درجات ، فينـبغى أن يحدد المقـوم أفضل نقطة على المقياس يمثلهـا الشاهد كما تم تفـسيره ثم ينبغى على المقوم أن يجـمع الأحكام التى تتعلق بكل المحكات لتحديد تقدير كلى لأداء المدرس الكلى .

وبرنامج تدريب المقوم إذن ، ينبغى أن يسلح الإداريين أو المقومين الآخرين ويعدهم لهذه المهمة المعـقدة ، وينبغى أن يتم تصميم التدريب بعناية ودقة ، والمناقـشة العشوائية أو المراجعـة السطحية للصـيغ أمر غيـر مناسب كلية وكحـد أدنى ، ينبغى أن ينفق المقـومون المستـقبليون يومين على الأقل فى أنشطة واضـحة البنية منـظمة وحوار حول الموضـوعات الآتية:

شكل ١٢-٣

تفسير شاهد التدريس



* المحكات التقويمية والطرق التى قد تظهر بها فى المواقف المختلفة .

* مخاطر التحيز الشخصى فى ملاحظة التدريس وتحليله .

* طبيعة الشاهد وكيف تم تمييزه عن الرأى الشخصى .

* تقويم أداء المدرس باستخدام شرائط الفيديو للدروس وشاهد آخر ، مثل المواد التعليمية المعدة ، وخطط الدرس ، وتواصلات الوالد فى ضوء المحكات التقويمية ، مع التأكيد على اتساق الحكم من مقوم لآخر .

* استخدام الصيغ (والاستبانات) والأدوات التى وافقت عليها المنطقة .

* بنية نظام التقويم مع التأكيد على مسئوليات معينة (كما تحددها الخطوط الزمنية والتوقيتات) للمقومين .

ويظهر (الشكل ١٢-٤) ملخصا لبرنامج تدريب للمقوم يستغرق يومين .

ومن الناحية المثالية ينبغى أن تتاح للمقومين المدربين الفرصة لممارسة مهاراتهم فى الملاحظة والحكم قبل استخدامها مع المدرسين حين يكون لها تأثير فى عملية التقويم أى حين تحسب. وإذا أمكن ترتيب الظروف ، ينبغى أن يمارسوا ملاحظة حجرات الدراسة فى أزواج وأن يقارنوا انطباعاتهم ولن يوافق جميع المدرسين على التقويم بحيث يكونون موضع

ملاحظة زوج من الإداريين حتى يحسنا مهارتهما. البعض سيكون سعيدا بعمل هذا، وخاصة إذا فهموا أن التقويم الذى يتم هو لأغراض ممارسة الإدارى وتدريبه فحسب ولا يمكن استخدامه ضد هؤلاء المدرسين موضع الملاحظة .

ومعظم المشاركين فى برنامج تدريب المقيم يجدون فى هذا خبرة مهنية عالية الإثابة والمكافأة ، وخبرة تتيح لهم الاندماج فى حوار له معنى ومغزى وأن يحققوا فهما محسنا لخبرة التدريب وكفاءته ويقرر معظم الناس أن فهمهم للتعليم الجيد يتحسن ، ويصبحون أكثر إدراكا وتمييزا فى قراراتهم التعليمية .

وبالإضافة إلى برنامج تدريب المقومين ، فإن المدخل الحسن التصميم لتنفيذ نظام تقويم سوف يتضمن توجيها وتوعية مناسبة للمدرسين الذين سوف يقومون باستخدام هذا النظام ، وهذا يمكن أن يضم كثيرا من نفس العناصر التى يتضمنها برنامج تدريب للمقومين، مع التأكيد على فهم محكات التقويم والبرهنة على تحققها ، بدلا من تقييمها .



شكل (١٢-٤)

ورشة مهارات الملاحظة

الوقت	النشاط	ملخص
اليوم الأول		
١٥ دقيقة	مقدمة : وصف مختصر لورشة العمل.	مراجعة تفاصيل إدارية لتأمين التجهيزات والخدمات ، والجدول ، وجداول الأعمال ، ومقدمات ، والمشاركة في التوقعات.
٣٠ دقيقة	مراجعة إجراءات التقويم والحدود الزمنية.	يتم القيام بها على أيدى المسئولين المحليين ،حيث يراجعوا الإجراءات التي سوف يتم اتباعها .
٣٠ دقيقة	تمرين أو تدريب التحيز.	يدرك المشاركون عن طريق سلسلة من التمارين دور التحيز في إصدار الأحكام المهنية ، ويميزون ويحددون تحيزاتهم هم.
١٥ دقيقة	طبيعة الشاهد، وتفسيره والحكم.	يراجع المدربون العلاقات بين نقاط البيانات ، واختيار الشاهد ، والتفسير والحكم في التقييم.
٦٠ دقيقة	أمثلة من الأداء.	يصنف المشاركون الصور القلمية الموجزة Vignettes وفقا للمجالات والمكونات ومستويات الأداء.
٣٠ دقيقة	إجراءات أخذ المذكرات.	يتقاسم المشاركون الأساليب التي وجدوها ناجحة في أخذ المذكرات أثناء ملاحظة حجرة الدراسة ، ويراجع المدربون التميز بين السلوك الملاحظ والأوصاف ذات الصبغة القيمية.
غداء		
٤٥ دقيقة	تقييم المجال (١).	يراجع المشاركون وثائق التخطيط ، ويقومون الأداء باستخدام موصفات Descriptors الأداء .

الوقت	النشاط	ملخص
٤٥ دقيقة	جمع الشاهد : تقـيـيم الأداء فى المجـال (٢).	يشاهد المشاركون شرائط الڤيديو ، ويجمعون الشاهد ، ويقـيمـون الأداء بالنسـبـة للمكونات في المجـال (٢) ، أداءات تستخدم كعلامات نهتدي بها لتحديد المعايير، ثم يقوم المشاركـون الأداء على نحو مستـقل ، مدرب يقود المناقـشة حـيث يقتـسم المشـاركون الشـاهد الذى لديهم ويحلون الخلافات.
٤٥ دقيقة	جمع الشاهد : تقـيـيم الأداء فى المجـال (٣).	يشاهد المشاركـون شرائط الڤيديو ، يجمـعون الشاهد ، ويقـيمـون الأداء بالنسـبـة للمكونات فى المجـال (٣) . أدوات تستخدم كـعلامات يهتدي بها لتـحديد المعايير ، وعندئذ يقوم المشـاركون الأداء على نحو مسـتقل ويقود المدربون مناقشة حيث يتقاسم المشاركون الشاهد ويحلون الخلافات .
٣٠ دقيقة	القيام بحـوارات ونقاشات تأملية.	يعـرض المدرِّبون مـهـارات الحـوار التـأملي ، ويمارس المشاركون هذه المهارات في تمرين لعب الدور.
اليوم الثانى		
٩٠ دقيقة	تقويم كامل.	يراجع المشاركـون جميع المواد الـتى تتصل بدرس ، بما فى ذلك وثائق التخطيط ، وعينات من عـمل التلميذ ، ومشـاهدة شريط الڤيديو الذى سـجل الدرس ، وأخذ مذكرات وتقيـيم الأداء في المجالات (١) (٢) (٣) وكتابة ملخص.

الوقت	النشاط	ملخص
٣٠ دقيقة	مراجعة نتائج التقويم ، تقاسم التقييمات ، والتوصل إلى اتفاق.	يدعو المدرب المشاركين لتقاسم الشاهد والتقييمات : ويعرض الإجابات المطلوبة ويتقاسم المشاركون في ملخصات الدرس.
٣٠ دقيقة	تقويم الأداء فى المجال (٤).	يراجع المشاركون المواد التعليمية والمعدة artifacts لتوثيق الأداء في المجال (٤) : وهم يقومونها فى ضوء أوصاف مستويات الأداء ويناقشون تفسيراتهم .
غداء		
١٥٠ دقيقة	تمرين التقدم والبراعة Proficiency exercise.	يكمل المشاركون التقويم ، على نحو مستقل ، مع جميع المواد التى يحتاجونها لتقييم الأداء فى جميع المجالات.
٣٠ دقيقة	مراجعة تمرين التقدم والبراعة.	يراجع المشاركون أداءهم فى تمرين التقدم والبراعة فى ضوء التقديرات المُحكَّمة ، ويناقشون التفاوتات والفروق ويحددون الحاجات الممكنة التى تتطلب خبرة.

عند تصميم نظام تقويم ، تدمج لجنة التقويم مبادئ ضمان الجودة ، والتنمية المهنية والنمو وتترجم هذه الوحدة الجديدة إلى حقيقة وواقع ، وباستخدام عملية تضمين واشتمال ، وبالالتفات إلى الحاجات المختلفة للمدرسين والمهارات عند المراحل المختلفة فى حياتهم المهنية ، وبتنمية وتطوير الإجراءات التى تعظم تقييم الذات ، والتأمل والتفكير ، والحوار والنقاش المهنى تستطيع المدارس والمناطق التعليمية أن تحقق أعظم فائدة من تقويم المدرس . ومن الطبيعى أن تمثل عملية التقويم تحديا يستغرق وقتا ، وهو تحد يتطلب استثمار الطاقة العقلية ولكن التغذية الراجعة المستفيضة من تلك المناطق التعليمية التى بدأت مثل هذا المشروع تحمل على الالتزام به وتسوغ ما يبذل فيه من جهد.

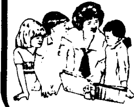
الفصل الثالث عشر

الإطار البنائى لتصميم نظام التقويم

المسلك الأول : برنامج المدرس المبتدئ

بعد دراستك لهذا الفصل فإنك تستطيع أن:

- تكتب ملخصا لبرنامج تقويم المدرس.
- تحدد فئة المدرسين الذين يستهدفهم المسلك الأول.
- وتشرح الأغراض الثلاثة لهذا المسلك فى التقويم.
- تذكر مكونات بطاقة أو استمارة ما قبل الملاحظة.
- تحدد هدف اجتماع ما بعد الملاحظة ومحور النقاش فيه وتبرز أهمية الشواهد الحقيقية والتأمل.
- تشرح الأساس العقلاني للملاحظة الممتدة للمدرسين ومكونات سجل الملاحظة.
- تذكر المحاور التي يدور حولها تأمل الملاحظات والتفكير فيها.
- تحدد الأنشطة المطلوبة من المدرسين المبتدئين.
- تذكر أهم عناصر المواد المعدة التي يمكن وضعها في مجموعة المدرس المبتدئ.
- تشرح الخصائص التي يجب أن تتوافر في المواد التعليمية التي يعدها المدرس من حيث المحتوى والتصميم.
- توضح الملامح الأساسية لبورتفوليو التدريس.
- توضح المقصود بالبرامج المنتورية (الإرشادية) في تقويم المدرس المبتدئ.



إطار تصميم نظام التقويم

لقد عرض الفصلان التاسع والعاشر خلفية تساعد على فهم الحاجة لتصميمات جديدة لأنظمة تقويم المدرس وتسويغها وتشكيلها، ونحن نقترح أن يستند تقويم المدرس على مجموعة من معايير تدريس تستند إلى البحوث ، وينبغى أن ينبنى تقويم المدرس على مدى من مصادر البيانات والمعلومات ، تتيح للمدرسين أن يقدموا ما يدل على إتقانهم للمعايير ، وبالإضافة إلى ذلك ينبغى أن يوفر تقويم المدرس الفرص للمدرسين فى المراحل المختلفة لكى ينغمسوا فى العمليات والأنشطة المختلفة ، وأخيرا ، ينبغى أن يركز تقويم المدرس تقويما مكثفا على الجوانب التكوينية Formative من التقويم ، مستخدما أنشطة يوجهها أعضاء هيئة التدريس ؛ بغية زيادة التعلم المهنى .

ولتحقيق هذه النواتج والنتائج المرغوب فيها ، تستخدم غالبية المناطق التعليمية التى تعيد تنظيم برنامجها فى التقويم نموذجا ذا ثلاثة مسالك Three - Track Model كإطار لعملها. والشكل (١٣-١) يقدم مثالا لنموذج المسالك الثلاثة المستخدم فى المنطقة التعليمية إيست جراند رابيدز فى ميتشجان East Grand Rapids , Michigan .

وهذا الوصف المختصر لبرنامج التقويم سوف يفيد كإطار عمل تنظيمى للمسالك الثلاثة، ويعالج هذا الفصل - المسلك الأول - التنمية المبدئية لأعضاء هيئة التدريس ، أو برنامج مسلك « المدرس المبتدئ » ويعالج الفصل الرابع عشر المسلك الثانى - مسلك التنمية المهنية، والفصل الخامس عشر يتناول المسلك الثالث - مسلك مساعدة المدرس . وبالإضافة إلى ذلك ، لقد اندمجت بعض أقسام التربية فى الولايات فى إعادة تصميم أنظمتها الجديدة ، لتقويم المدرس ، وعلى سبيل المثال فإن ديلوار Delaware خططت لتجرب نظاما جديدا فى سبتمبر ٢٠٠٠ لتطبقه وتنفذه، وهذا النظام الجديد يستند إلى كتاب ASCD : تحسين الممارسة المهنية : إطار عمل للتدريس (دانيلسون ١٩٩٦) Enhancing Professanal Practice : A Framework For Teaching (Danielson 1990) , ويضم عرضا للمسالك الثلاثة : المسلك الخاص بالمدرسين الجدد ، والخاص بالمدرسين ذوى الخبرة ، والمدرسين الذين يحتاجون مساعدة مكثفة ، والشكل (١٣-١أ) يلخص هذه : شروطها وتدابيرها .

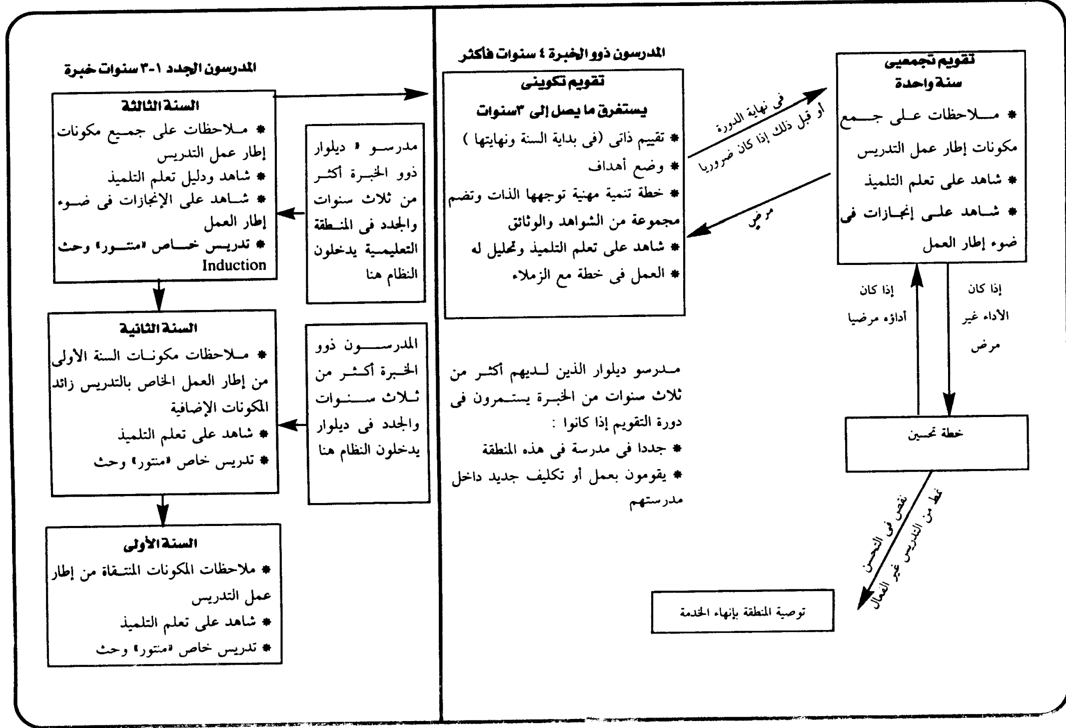
(شكل ١٣-١)

معايير التدريس الفعال

١- بيئة حجرة الدراسة. ٣- التعليم.
٢- الإعداد والتخطيط. ٤- التقييم. ٥ - الاتصال والمسئوليات المهنية.

الخطة (١) التنمية المبدئية لأعضاء هيئة التدريس	الخطة (٢) النمو المهنى	الخطة (٣) تنمية محددة لأعضاء هيئة التدريس
من ؟ : * مدرسون لديهم خبرة أقل من أربع سنوات في التدريس. * المدرسون الذين لم يدرسوا من قبل في ميتشيجان .	**من ؟** * المدرسون المثبتون الذين يظهرون معايير التدريس الفعال.	**من ؟ :** * مدرسون فى حاجة لتوجيه مهنى نوعى فى جوانب تم تحديدها فى معايير التدريس الفعال.
الغرض : * لضمان فهم معايير التدريس الفعال وقبولها والبرهنه عليها وإظهارها . * لتوفير مساندة في تنفيذ المعايير. * لتوفير مساءلة عن القرارات للاستمرار في التوظف.	**الغرض :** * تحسين النمو المهنى والنضج. * تحسين تحصيل التلميذ. * توفير تغذية راجعة عن المسائل المهنية . * للتركيز على المبادرات فى تحسين المدرسة .	**الغرض :** * تتيح للمدرس المثبت الفرصة ليجد المساعدة فى أى معيار . * توفر عملية أكثر من حيث الوضوح البنائى للمدرس المثبت الذى يفيد من مساعدة أكبر . * توفر إجراءات متعارف عليها مشروعة واجبة الاتباع عند اتخاذا قرار تأديبى .
ماذا ؟: * للملاحظات وتقويم الأداء. * بورتفوليو . * تأمل وتفكير. * للمرشد (المنتور) Mentor.	**ماذا ؟ :** * ملاحظات غير نظامية لتقييم المعايير. * تطوير وتنفيذ خطة للتنمية المهنية .	**ماذا :** * ثلاثة مراحل ١- مرحلة الوعى . ٢- مرحلة المساعدة . ٣- مرحلة التأديب .
الطريقة : * ملاحظة حجرة الدراسة مع تغذية راجعة . * مراجعة البورتفوليو. * مناقشة الممارسات المهنية. * مساندة المرشد (المنتور).	**الطريقة :** * مناقشة مستمرة غير نظامية لأداء المدرس . * فرق المدرسين / أفرادهم ينمون خطة للتنمية المهنية والارتقاء . * التضافر بين فرق المدرسين، والمدرسين والإدارى. * ترسيخ وتحديد مؤشرات التقدم. * مساندة إدارية لفرق المدرسين وللمدرس . * تغذية راجعة لفرق المدرسين وللمدرس.	**الطريقة :** * ملاحظة وتغذية راجعة تركز على وجه التحديد على تحديد وتمييز جوانب تتطلب التحسين.

(الشكل ١٣-١ أ) نظام تقدير الأداء المقترح فى ديلوار Delware



إن الغرض الاساسى للمسلك الأول توليد بيانات يمكن استخدامها ويوثق بها من حيث الثبات ، وتساند اتخاذ قرار بإبقاء المدرس تحت المراقبة فى العمل وفى النهاية تثبيته فى العمل أى التعاقد معه على نحو مستمر كمدرس، وينبغى أن تساعد الإجراءات والعمليات والعلاقات التى ترسخت وسوندت فى المسلك الأول المدرسين الجدد بحيث تساعدهم على النمو المهنى والشخصى ، وتحسن البيئة التى سوف تشجع المدرسين والإداريين على أن يفهموا أهمية التقويم وفائدته ، وتساند ممارسة التأمل والتفكير والتعلم المهنى، وهذه الأغراض الأخيرة تكتسب أهمية إضافية إذا لم يتوافر لدى المنطقة التعليمية موضع للتهيئة والحث الجيد وبرامج المرشد (منتور) تساعد المدرس المبتدئ quality in-duction & mentoring Programs .

التناسق والتآزر مع الحث والمرشد (المنتور)

إذا كان برنامج الحث فى موضعه وتحدد المنطقة التعليمية مرشدين (منتورين) لمساعدة وتدريب المدرسين الجدد ، فإن على لجنة التقويم أن تضمن أن برنامج المسلك الأول فى التقويم يدرك ويساند الحث الموجود وبرامج المرشد (المنتور) وينبغى على المنطقة التعليمية أن تراجع وتنسق بين البرامج الثلاثة - الحث ، والمرشد (المنتور) ، والتقويم - لمنع تداخل المسئوليات أو العمل، ويتضمن المسلك الأول مكونا من التقويم التجميعى منفصلا عن البرنامجين الآخرين ، وجميع الوظائف الأخرى لهذه البرامج تكمل بعضها البعض، وينبغى أن تعكس تصميمات البرامج هذه الفكرة .

من المنغمس وإلى أى مدة ؟

لقد صمم المسلك الأول لجميع المدرسين الجدد فى المنطقة التعليمية . وهذا يتضمن على نحو أوتوماتى جميع المدرسين الذين قد بدءوا للتو حياتهم المهنية فى التدريس وكل ولاية أو منطقة تعليمية محلية لها تسمياتها التى تطلقها على هذه الجماعة (ومثال ذلك مدرسين تحت المراقبة ، مدرسين لم يثبتوا بعد فى الوظيفة، المدرسين قيد الإجازة المبدئية) والاندماج فى هذا المسلك يتحدد فى ضوء فترة المراقبة المطلوبة والتى تحددها قوانين الولاية (عادة ما تكون بين عامين وأربعة أعوام) وينبغى على كل منطقة تعليمية أن تحدد أيضا الطريقة التى سوف تعالج بها المدرسين الذين استخدموا حديثا . وفى بعض الحالات يفقد المدرسون المثبتون هذا التثبيت بتحركهم من منطقة إلى أخرى أو من ولاية إلى أخرى .

وترتيبـا على ذلك يعملون فى المنطقة التعـليمية الجديـدة باعتبارهم مـدرسين غير مثبتين فى الوظيفة ، وتتطلب معظم المدارس من جميع القدامى الذين استخدموا حديثا أن يدرسوا برامج المدرس المبـتدئ على الأقل فى السنتين الأولين ، وهذا يتطلب اندمـاجا، يساعد القـدامى فيما يعتـقد التربويون المحليون على التعلم بسـرعة أكبر وعمق أكـثر قيم المنطقة التعليمية وتوقعاتهـا، وإذا كان برنامج المدرسين المبتدئين يستغرق أربع سنوات ، فإن هذا النظام ينبغى أن يتضـمن بدائل تتيح للقدامى الذين أظهروا الكفاءة والبـراعة فى الوفاء بمعايـير التدريس أن ينـقلوا إلى مسلك النمـو والارتقاء المهنى إلى المسلك الثـانى فى وقت سابق على الجدول المحدد .

وكجزء من زيادة الالتزام لضمان مسئولية المدرس ومساءلته مدت كثير من الولايات طول فتـرة المراقبة للمـدرسين المؤقتين ، وينبغى أن تقـرر المناطق المحلية كيف سـتؤثر هذه الفترة الرقابية للمدرسين غير المثبتين فى الطريقة التى ستشكل بها نظامها فى التقويم ، ومتى يحددون نقاط القرار الهام أو الرئيسى ، وتقرر كثير من المناطق أن نهاية السنة الثانية فى حالة المراقبـة وقت حاسم وحـيوى لاتخاذ القـرار . وإذا كانت المنطقـة التعليمـية قـد وضعت مجموعة واضحة من معايير التـدريس ، وضمنتها وسائل صادقة وثابتة لجمع الشاهد على التقـدم نحو الوفـاء بالمعايير ، عندئذ تصـبح المنطقة التـعليميـة قادرة على اتخـاذ قرارات الاحتفاظ بالمدرس وهى قرارات خطيرة .

وتعتقـد كثير من المناطق التـعليمية أن من غيـر الإنصاف للمدرسين الجـدد وغير الأكفاء أن تبقيهم إلى نهـاية فترة المراقبة ثم لا تثبتهم ، ولهذا السبب فـإن المناطق التعليمية تميز بين الأنشطـة المطلوبة فى المسلك المبدئى للسنتين الأولين والمـدرس فى وضع ومرحلة المراقبة ومـا هو مطلوب فى السنوات الباقية . وعلى سبـيل المثال ، سوف تنقص المناطـق التعلـيـمية عـدد الملاحظات المطلوبة ، وتسقط أى جـمـع لمواد من تصمـيم المـدرس أو عينات من عمل التلـميذ ، وتغير أنشـطة تكـميليـة مثل كتابة وصف للوقـائع الهامة فى دفـتر اليـوميـات as Journal Writing ، وتطوير البـورتفوليـو ، والمشاركـة فى برامج التدريـب على يد مرشـد (منتور) وبالإضـافة إلى ذلك ، فإن المـناطق التعليـمية تـشجع المدرسين الجدد فى السنوات الأخيرة من المراقبة ليـصبحوا مندمجين فى الأنشطة التى تمثل بدرجة أكبر جزءا من المسلك الثانى ، بحيث تيسر الانتقال إلى هذه البرامج التى توجه من قبل الذات بدرجة أكبـر ، وتخدم هذه الأنشطة الانتقالية أيضا فى تخفـيف أعباء الموجهين بأن تتيح لهم أن يركزوا قدرا كبيرا من وقتهم وطاقتهم على السنتين الأولين الهامتين .

وقت وجهد مناسب

وللوفاء بمدى التوقعـات للمسلك الأول ، ينبغى أن تخصص المنطقة التعليمـية وقتا وموارد كـافية لهـذا البرنامج وأن تكون ملتزمـة بذلك ، وخبرة المناطق التـعليميـة بأنظمة التقويم والتى تدرك على أنها فعالة تقترح أن يخصص الموجهون أو من يحل محلهم ما بين ١٠ إلى ١٤ سـاعة من الزمن التـفاعلى مع كـل مدرس جـديد فى السنة، وهذا الزمن سوف يتناقص فى السنوات الأخيرة فى الولايات والمناطق التعليمـية التى لديها خبرة مراقبة ممتـدة (ثلاث سنوات أو أكثـر) ووقت الاتصـال والاحتـكاك والتفـاعل ، هذا Contact Time يضم ما يأتى :

* المؤتمرات أو الاجتماعات Conferences
* ملاحظات Observation
* تفاعلات بين الموجه والمدرس تولدها الأنشطة البديلة لجمع البيانات .
* قراءة اليوميات أو البورتفوليو .
* زيارات غير نظامية وحوارات ونقاش .

وهذا الوقت سـوف يكون زيادة عن الوقت الذى ينفـقه المدرس الجـديد فى أنشطة الحث induction activites أو الانتظام فى أنـشطة تنمـيـة الذات الإجـبـارية ، وهذه التوجيهات لها مقتضيات كبيرة من وقت الإداريين ، وإجراءات العمل الجديدة مع المثبتين، ذوى الكفـاءة ، على أية حال ينبـغى أن تقلل الوقت المطلوب ، وإدمـاج أشخـاص أكبـر عددا، وعدم الاقـتصار على مدير المدرسـة فى عملية التقويم سـوف يقلل أيضا مطالب الوقت ، وكما يقول كـثير من النظار الفعالين ، وغيرهم من القـيادات المدرسية ، على أية حال ، لا توجد مسئولية أهم بالنسبة لإداريى المدرسة عن العمل مع أعضاء هيئة التدريس الجدد .

تعدد المشاركين

وكلما أمـكن ينبغى أن تـتيح المدارس والمناطق التعليـمية - أو تتطـلب - مدرسين آخرين Staff ليشاركـوا فى العمل مع المدرسين غير المـثبتين، وعند معالجـة هذه المسائل الخاصة بالتجديـد أو الاحتفاظ على أية حال تتطلب المناطق التعليميـة عادة إداريين يقومون

باتخاذ القـرارات التجـميعـية Summative decisions وهذا يتطلب أن يلعب الإداريون دورا أساسيـا فى جمع البيانات ، وحـتى فى هذه الحالة ، فإن عددا مـتزايدا من المناطق التعليـمية والولايات يسـتخـدم ويشجـع ويتـطلب صيـغا من تقـدير الأتراب ومراجعـتهم Peer appraisal and review (PAP) ويقتضى هذا تدريب التـرب للتوصل إلى أحكام تجميعية، وعـلى سبيل المثال ، فإن مراجعة زميل المدرس وبرنامج المساعـدة فى كاليفورنيا Teacher Peer Reiew and Assistance Program in California يوفر حوافـز مالية للمناطق المحلية لتدمج أعضاء هيئة التـدريس فى مراجعة وفحص وتقييم زملائهم ، وهذا لم يعد مـبادرة منتـشرة ، ولكن مـوصى بها ، والاندمـاج الإجبارى للـمدرس فى هذه العمليـة قد يصبح اتجاها فى وقت أسـرع مما يتوقع ، وواضح أن المنطقة المحليـة ينبغى أن تعالج ما تطلبه الولاية أو برامجها الحافزية فيما يتعلق باندماج الأتراب مع تصميم إجراءات تقويم جديدة.

ومن البدائل الأخـرى المتاحـة التى تخفف من أعبـاء الوقت وضيـقه على أى ناظر مدرسة استخدام مساعديه، ورؤساء الأقسام ، وموجهى المحتوى ، وهيئة العاملين بالمنطقة التعليمية أو المبانى ، ومتخصص التطوير والتنمية Development Specialists ، وعاملين بالمكتب المركزى أو الرئيسى Central Office Personnel ، وقد يكون استخدام آخرين مسوغا بعدد المدرسين الجدد الذين يعملون فى مـدرسة معينة فى سنة بعينها ، وينبغى أن تستخدم المناطق التـعليمية مثل هؤلاء الموجهين البدلاء لتـخفيف الضغط على الناظر الذى يواجه عـددا غير مـتوقع أو غـير عادى من المدرسين الجـدد ، وبالإضافـة إلى ذلك فإن الموجهين والمشرفين البدلاء يمكن أن يضيفوا منظورات هامـة ومختلفة لعملية التقويم . ولا تعتبر أى توليفة من المندمجين فى هذا أفضل من أخرى والتوجيه الجيد أو الإرشاد قد يكون أن الموجهين البدلاء كلما كانوا أكثر اطلاعا وأكثر قربا من السياق المعين والمساعد للمدرس ازدادت فائدة إسهامهم أو مدخلهم واندماجهم .

المصادر الأولية للبيانات

وصف الفصل الحادى عشر مصادر المعلومـات واستخداماتها الممكنة وفوائدها فى أنظمة تـقويم المدرس وفى ضوء الأغـراض المحددة للمـسلك الأول، أى برنامج المدرس المبتدئ ، يبدو أن معظم المـدارس تفضل مصادر معينة فى تصميمـها للعملية ، وفى هذا الفصل سوف نشير التماسا لليسر إلى منطقة تعليمية افتراضية قد تبنت معايير دانيلسون فى كتابه « تحسين الممارسة المهنية : إطار عمل للتدريس» الذى نشر عام ١٩٩٦ باعتباره محورا وأساس نظام تقويم المدرس ، والأمـثلة ، والصيغ أو الاستمـارات والأدوات مأخوذة من

مدارس تستخدم حاليا هذا الإطار ، وبناء على مراجعتنا لأفضل الممارسات ، نعتقد أن ملاحظات حجرة الدراسة وجمع منتجات المدرس الصناعية أو المواد التعليمية التى يعدها وما يصاحبها من توجيهات وأدوات موصوفة فى هذا الفصل - ينبغى أن تكون أنشطة مطلوبة فى هذا المسلك الأول والمصادر الإضافية من البيانات ، بما فى ذلك دفاتر اليوميات Journals ، البورتفوليو ، والبرامج المتورية mentoring يمكن أن تكون مصادر بديلة.

ملاحظات حجرة الدراسة الواضحة البنية (المحددة) Structured Classroom Observations تبقى ملاحظة حجرة الدراسة أكثر الأنشطة شيوعا من الناحية العملية لجمع بيانات رسمية، ونظامية عن أداء المدرس . ونوعية أو جودة الملاحظات وطرق الموجهين أو المشرفين فى جمع البيانات وتقاسمها مع المدرسين عوامل أساسية فى نجاح أنظمة تقويم المدرس وفاعليتها ، ونحن نستخدم اللفظ ملاحظة واضحة البنية أو الملاحظة المنظمة عن قصد وينبغى أن تكون الملاحظة النظامية والمحددة مستنده إلى نموذج الإشراف الكلاسيكى الكلينكى إنه يوفر نشاط تدريب قوى، بينما يزود الملاحظ بأدق صورة وأكثرها موثوقية لما حدث ولما هو كائن، ومعظم النظم الجديدة تتطلب ما بين ملاحظتين وست ملاحظات نظامية خلال السنة الدراسية، وسوف يتحدد العدد بصفة عامة على أساس وقت المشرف أو الموجه وعدد الخبرات الأخرى المطلوبة من المدرسين تحت المراقبة

والملاحظة النظامية أو الواضحة البنية تضم مؤتمرا أو لقاء قبل الملاحظة ، كما تضم الملاحظة، ومؤتمرا أو لقاء بعد الملاحظة .

اللقاء أو المؤتمر السابق على الملاحظة مع المدرس Pre-conference With The Teacher

تتصل موثوقية أو ثبات ملاحظة حجرة الدراسة ونفعها على نحو مباشر بمقدار المعلومات التى تتوافر لدى المشرفين قبل الملاحظة، ويصدق هذا على وجه الخصوص فى النموذج المقترح ؛ هنا لأن المشرف والمدرس ينبغى أن يركزا طاقتهما على مجموعة محددة من معايير التدريس ، ولضمان التركيز على معايير المنطقة التعليمية أعدت كثير من المدارس صيغا أو استمارات للقاء السابق على الملاحظة يكملها أو يملأها المدرس ويحضرها معه إلى اللقاء أو المؤتمر، وإذا كانت متطلبات الوقت ومقتضياته كثيفة بالنسبة للمدرسين الجدد ، قد لا يتطلب المشرفون من المدرسين أن يملأوا الاستمارة قبل اللقاء ولكن يستمر استخدامهم لها كموجه ومرشد للمؤتمر أو اللقاء. والشكل (١٣-٢) يقدم مثالا لمثل هذه

الوثيقة كما تستخدم فى المنطقة التعليمية الرابعة بأديسون ، الينوى Addison School District 4 , in Addison Illinois ومعظم الأسئلة فى الاستمارة ترتبط بمكون من مكونات إطار دانيلسون ١٩٩٦ والحوار الذى يتولد والنقاش نتيجة هذه الوثيقة يوجه المقابلة القبلية ، ويعد المسرح للملاحظة ، ومعظم المناطق التعليمية التى تستخدم هذا النمط من النشاط الواضح البنية تجده مفيدا ومعينا .

الملاحظة The Observation : إن نموذج الإشراف الكلينيكى ، كما تم تصوره فى الأصل كان خبرة تقويم تكوينى تتطلب من الملاحظ أن يكون جامعا لبيانات وصفية عن جوانب سبق تحديدها من أداء المدرس . ولقد تم تسوية أو تخفيف هذه النظرة عبر السنوات باستخدام الإشراف الكلينيكى كنشاط تقويم تجميعى Summative ، ومتطلبات تقويم المدرس المؤقت جعلت الأحكام التجميعية أو النهائية التى تستند إلى الملاحظة ضرورية، وبهذا المعنى فإن نشاط الملاحظة الموصى به تعديل للإشراف الكلينيكى وهيئات العاملين فيها يسوون بين الملاحظة والتقويم . الملاحظة مصدر للبيانات التى تستخدم لجمع الشاهد وتستخدم كمحور للمناقشة المهنية وللتأمل والتفكير فى التدريس والتعلم، إنها أحد أنشطة جمع البيانات المتوافرة للمشرف ، والتى حين تجمع كلها تساعد فى تثقيف وتنوير الحكم المهنى ، ولجعل الملاحظة موثوق بها أو ثابتة بقدر الإمكان ، ينبغى أن تدرب المناطق التعليمية المشرفين والموجهين ، أو الملاحظين الآخرين على مهارات الملاحظة ومهارات المؤتمرات واللقاءات، وينبغى أن تربط المنطقة التعليمية- كلما أمكن ذلك- هذا التدريب بمعايير التدريس التى تتبناها المنطقة التعليمية .ويقدم الفصل الثانى عشر تفاصيل أكثر عن متطلبات التدريب لهذه البرامج التقويمية الجديدة .

وتطلب عدد محدد من الملاحظات النظامية لا يمنع المقوم من استخدام الملاحظات غير النظامية informal (أى التى لا يعلن عنها كأن يمر المقوم بالفصل أى بحجرة الدراسة، يزور حجرة الدراسة للحظات دون سابق ترتيب) . وعلى عكس الاعتقاد الشائع ، فإن الزيارات غير المعلنة لا توفر صورا أكثر دقة عن التدريس عما تقدمه وتوفره الزيارات المعلنة، وهى أكثر نفعا كفرص لمشاهدة أنشطة معينة مثل مقدمة الدرس ، وأوقات تحول وانتقال معينة ، وعروض بيان التلميذ أو أى وقائع وأحداث خاصة، وسوف تضيف كثير من المناطق التعليمية شرطا فى الوصف التحريرى للمسلك الأول يبين أن صيغا أخرى من الملاحظة قد تتم وقد تؤخذ فى الاعتبار كجزء من عملية التقويم .

شكل ١٣-٢

استمارة ما قبل الملاحظة

منطقة أديسون التعليمية رقم (٤)

للمدرس قبل التثبيت

الاسم: .... المدرسة / الإدارى : ....

تاريخ المؤتمر أو اللقاء السابق على الملاحظة : .... تاريخ / ووقت الملاحظة: ....

المستوى الصفى / جزء المنهج التعليمى الذى لوحظ : ....

١- يصف باختصار التلاميذ فى هذا الفصل بما فى ذلك التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة (المكون اب)	٧- ما الصعوبات التي يخبرها التلاميذ عادة في هذا المجال (الجزء) وكيف تخطط لمواجهة هذه الصعوبات واستشرافها ؟ (المكون ا أ)
٢- ما هى أهداف الدرس ؟ ما الذى تريد أن يتعلمه التلاميذ (المكون اجـ).	٨- ما المواد التعليمية أو المصادر الأخرى ، إذا كنت ستستخدم أيا منها ؟ (ارفق عينة من
٣- لماذا تعتبر هذه الأهداف مناسبة لهذه الجماعة من التلاميذ ؟ (المكون ا جـ) .	المواد التى سوف تستخدمها في الدرس) (المكون ا د).
٤- كيف تساند هذه الأهداف بأهداف المنهج التعليمي بالمنطقة التعليمية ، وأطر العمل في الولاية ومعايير المحتوى؟ ٥- كيف تتصل هذه الأهداف بأهداف المنهج التعليمي الأشمل في هذه المادة الدراسية ككل أو فى مواد دراسية أخرى؟ (المكون اجـ).	٩- كيف تخطط لتقييم تحصيل وتحقيق التلميذ للأهداف ؟ وما الإجراءات التي سوف تستخدمها ؟ (أرفق أي اختبارات أو مهام أداء مع قواعد التقدير المتدرجة وأدلته rubrics) (المكون ا و).
٦- كيف تخطط لدمج التلاميذ في المحتوى ؟ ماالذي ستفعله ؟ ما الذي سيفعله التلاميذ؟	١٠- كيف تخطط لاستخدام نتائج التقييم؟

تعليقات المدرس الخاصة ، بدرس الملاحظة ، اثبت أى عناصر تريد أن تلفت نظر الإدارى لها ....

....

محور الملاحظة:

ومن المعتقدات الأساسية للملاحظة الناجحة أن دقة وفائدة ملاحظة حجرة الدراسة ترتبط ارتباط مباشـرا باستخدام المشرف لمحور ضيق يركز عليـه فى الملاحظة . واستخدام معـايير الأداء فى إطار دانيلـسون يساعـد على هذا التركـيز المطلوب، وتصـبح الملاحظة مصدرا أوليا للشاهد على أداء المدرس فى ضوء المعايير؛ وذلك بسبب كفاءتها المعترف بها وتقبلها الشـائع بين المدرسين .ولتحسين ثبات وموثوقيـة هذه العملية ، تستخـدم كثير من المناطق صيغة أو استمارة للملاحظة توجه انتباه الملاحظ لما يلاحظه ، وتذكر المدرس بما هو متوقع ، والشكل (١٣-٣) يوضح دليلا للملاحظة تستخدمه كثير من المناطق التعليمية التى أخذت بإطار عمل دانيلسون كمعايير للتدريس والشكل (١٣-٣) دليل يوجه الملاحظة فى المجال (٢) والمجال (٣) وإذا قررت المدارس أو المناطق استخدام دليل للملاحظة ينبغى أن توفر تدريبا على استخدام هذا الدليل لجميع الذين سيقومون بملاحظة المدرس .

مؤتمر (اجتماع) ما بعد الملاحظة The Post- Observation Conference : إن المؤتمر أو الاجتـماع الذى يتبع الملاحظة يوجه علـى وجه التحديد إلى مـا حدث أثناء الملاحظة، وكما هو الحال بالنسبـة للمؤتمر السابق على الملاحظة يمكن أن يمر ما بين يوم إلى ثلاثة أيام بين الاجتـماع والملاحظة، وإذا كان المقوم يسـتخدم دليلا لـلملاحظة فإن التعليـقات التى سجلها الملاحظ على الدليل تكون محور الحوار والنقاش ، ولكى نزيد فائدة المؤتمر البعدى ينبغى أن يقصر الملاحظون مـلاحظاتهم على أدلة الملاحظة المحددة أو الواضحة البناء أو أى صيغة أخرى من الملاحظات أو التعليـقات التحريرية على الأوصاف والأسئلة بدلا من الأحكام. إن اللقاءات أو المؤتمرات البعدية أوقات للتأمل والتـفكير ، والمراجعة ، والتغذية الراجعـة البناءة والتعزيز ، والمؤتمر التـقويمى التجمـيعى الذى يتم أو يعقـد بعد سلسلة من الملاحظات وأنشطة أخـرى ضمن الإجراءات المتطلبـة هى الوقت المناسب لتوثـيق الشاهد الذى يؤدى إلى تقويم تجميعى .

ولكى يتم دعم المؤتمر أو الاجتماع البعدى باعتباره وقـتا للتأمل والمراجعة فإن كثيرا من المناطق التعليـمية تسـتخدم صيـغة للتأمل والتفكـير أو استمـارة لما بعد الملاحظة لكى يستخدمهـا المدرس . ويحضر المدرس مصطحبا الاستمارة إلى المؤتمر أو اللقاء ويـتقاسمها مع الملاحظ . والشكل (١٣-٤) يوضح هذه الصيغة التى تستخدم من قبل المنطقة التعليمية

بأديسون ، وكما هو الحال مع استمـارة ما قبل الملاحظة ، فإن المكونات تشير إلى عناصر إطار العمل الذى قدمه دانيلسون ١٩٩٦ .

مـلاحظة فى فـتـرة ممتـدة Extended - Duration Observation وتضـيف بعض المناطق التعليمية بعدا مختلفا لمتطلباتهـا من الملاحظة إما بتوصية قوية أو بالتزام بأن تستغرق إحدى الملاحظات للمدرسين الجدد أثناء السنة الأولى أو السنة الثانية فترة زمنية ممتدة؛ ذلك أن تصورات جديدة للتدريس مثل الإسـتراتيجيات المقترحة للتدريس لـلفهم تقتضى تعلما أكثر انـغماسا واندمـاجا مع تأكيد أكـبر على أنشطة متعـددة المهام Multitask Actvities وهذه الأفكار الجديدة لها مـقتضيات أكثـر تعقيدا فى عملية التـخطيط. وترتيبا على ذلك فنحن نقتـرح أنه قبل أن تثـبت أى مدرسة أو منطقـة تعليميـة مدرسا جـديدا فى المرحلة الابتدائية، ينبغى أن يلاحظه مقوم مرة واحدة على الأقل لمدة يوم دراسى كامل. ومدرسو المرحلة الابتدائيـة يواجهون مطالب معـقدة خلال اليوم المدرسى يدرسـون أربع أو خمس مواد مختلفة (مجالات محتـوى) ، ويشعرون بنفاد الحصص والوقت المخصص لها بسبب برامج مساعدة ذوى الحـاجات الخاصة وتزايد هؤلاء التلاميذ مـن حيث العدد فى الفصل الواحد، وتمسك المدرس بتوقعات عالية لتعلم التلميذ ، ولقد أصبح من المحال تحديد قدرة المدرس على التخطيط لتدريس فعال وتنفيذه من خلال ملاحظته لمدة ساعة واحدة.



وبسبب نقص الوقت اللازم عند الإداريين ليكرسوه للمـلاحظات لفترات ممتدة فإن معظم المناطق التعليمية ترى أن التوصية بملاحظة طول اليوم عمل فيه إفراط ولكن كثيرا من المناطق تضمن الملاحظة لفترة ممتدة فى متطلباتها ، وتستخدم ملاحظة لمدة ساعتين أو ثلاث باعتبـارها تعريفا وتحـديدا للملاحظة الممتدة ولجـان التقويم فى المدرسة المتـوسطة والثانوية تستخدم نفس الأساس العقلانى ، والتوقعـات بالنسبة لحجرات الدراسة بالمدرسة الثانوية أن تزداد مستويات اندماج التلاميذ .

ولقد غير التعليم فى حجرة الدراسـة الذى يشجع التدريس الأكثر نشاطا والأصيل حين ارتبط مع مبادرات الإصلاح التى تتعلق بالجداول البديلة الاستخدام الأساسى للوقت فى كثير من حجرات الدراسة . وبالنسبة للمدرسين الجدد فى المدارس الإعدادية والثانوية توصى لجان التقويم بملاحظة ممتدة وتعرفها بأنها ملاحظة المدرس أثناء نفس الحصة أو الفترة

الشكل ١٣-٣

سجل ملاحظة حجرة الدراسة

الاسم: ________________ المدرسة: ________________

مستوى الصف: ________ المادة: ________ السنة الدراسية: ________

اسم الملاحظ: ________ وظيفته: ________________

المكون ٢ أ : خلق بيئة قوامها الاحترام والوئام	المكون ٣ أ : التواصل بوضوح ودقة
المكون ٢ ب : تكوين وترسيخ ثقافة للتعلم	المكون ٣ ب: استخدام أساليب طرح الأسئلة والمناقشة
المكون ٢ جـ : إدارة إجراءات حجرة الدراسة	المكون ٣جـ : دمج التلاميذ في التعلم
المكون ٢ د : إدارة سلوك التلميذ	المكون ٣ د : توفير تغذية راجعة للتلاميذ
المكون ٢ هـ : تنظيم المكان أو المساحة الفيزيقية	المكون ٣هـ : بيان وإظهار المرونة والتجاوب

شكل (١٣-٤)

استمارة التأمل والتفكير فى الملاحظة

المنطقة التعليمية رقم ٤ أديسون

المدرس قبل التثبيت

الاسم :　　　　　　　　　　　　　المدرسة :
الصف / المادة :
تاريخ الملاحظة :　　　　　　　　　　الوقت :
تاريخ المؤتمر البعدى (الاجتماع) :　　　　الوقت :

١- حين أفكر وأتأمل الدرس ، إلى أي حد كان التلاميذ مندمجين فيه على نحو منتج ؟
(المكون : ٤ أ ، اهـ ، ٣ جـ)

....

٢-هل تعلم التلاميذ ما قصدته ؟ هل تم تحقيق أهدافى التعليمية ؟ وكيف أعرف ؟
(المكون : ا و ، ٤ آ)

....

٣- هل غيرت أهدافى أو خطة التعليم وأنا أدرس الدرس ؟ وإذا كان الأمر كذلك، فما السبب؟
(المكون : ا هـ ، ٣هـ)

....

٤- إذا أتيحت لى الفرصة لأدرس هذا الدرس مرة أخرى لنفس المجموعة من التلاميذ ما الذى أعمله على نحو مختلف ؟ ولماذا ؟ (المكون : ٤ أ)

....

٥- وفر عدة عينات من عمل التلميذ فى هذا التعيين أو الواجب وينبغي أن يعكس المدى الكلى لقدرة التلميذ فى صفك ، وأن يضم التغذية الراجعة التى تقدمها لتلاميذك على أوراقهم .

....

توقيع المدرس / التاريخ
توقيع الإدارى / التاريخ

سوف توضع الاستمارة فى الملف على مستوى المدرسة

فى ثلاثة أيام متـتابعة، وهذه الصـيغة من الملاحظة توفـر شاهدا ودليلا جيـدا على قدرة المدرس على ربط الأيام والأحداث أو الوقائع وأن يظهـر مدى كاملا من الإستراتـيجيات التعليـمية ، وإستراتيـجيات التقـييم عما يمكن أن يظهـر فى حصة مفـردة وينبغى أن تنظر المناطق التعليـمية فى الملاحـظات لفترة ممتـدة كجزء من برنامج المدرس المبـتدئ، ويوضـح الشكل (١٣-٥) كيف ضمنت ، منطقة تعليمية فى ميتشيجان East Grand Rapids الملاحظة كجزء من برنامج المسلك الأول .

جمع المواد التعليمية التى يعدها أو يصوغها المدرس أو تحليل الوثيقة

Artifact Collection on Document Analysis

وثمة نشاط آخر تستخدمه كثيـر من المناطق التعليمية كجزء متطلب من برامج تقويم المدرس المبتدئ وهو جمع المواد التعليمـية التى يعدها أو يضعها artifact أو تحليل الوثيقة doucument analysis ،ولقـد تم التوثيق الجـيد الذى يـبين أن غالبـية التـلاميـذ ، فى الحجرات الدراسية من رياض الأطفال إلى الصف الثالث الثانوى ينفقون وقتا فى التفاعل مع المواد التدريسية يزيد أو يساوى على الأقل ما يقـضونه فى التعليم المباشر بواسطة المدرس. ومع زيادة انغمـاس التلميذ فى الـتكنولوجيا وانتـشار ذلك فى حجـرات الدراسة ، ومع استمرار زيادة التـأكيد على وقت الاندماج فى التعليم ، سوف تصـبح الحاجة لجمع المواد التعليمـية المعدة وتحليل الوثائق أكثـر وضوحا . ولقد صممت المـعلومات والشواهد التى تتعلق بالصـيغ اللفظية والمباشرة للتـدريس. وللحصول على صـورة أكثر خصوبـة لجميع المتضـمن فى التدريس ، ينبغى أن يستـخدم المقومون الأسـاليب التى يمكن أن تعكس نوع القرارات التى يتخـذها المدرسون حين يخططون أنشطتهم الكاملة المنوعـة وينفذونها؛ تلك التى تعرف وتحدد التدريس المعاصر ، وبناء على ذلك ، فإن أغلبـية النظم المصممة حديثا تتطلب بعض صـيغ جـمع المواد التى يعـدها المدرسـون الجدد أثنـاء السنتين الأولين من استخدامهم أو توظيفهم .

ماذا نجمع ؟ ينبغى أن تتخـذ المدارس والمناطق التعليمية بعض القـرارات عن صيغة وطبيعة جمع المواد التعليميـة المعدة على يد المدرس؟ ما الذى ينبغى أن يجمعه المدرسون؟ ويتحدد الذى يـضمن فى المجموعة على يـد المشرف أو الموجه Supervisor والمدرس،

ويتوقف الأمر على سياق التعلم وسوف يلتفت إلى كثير من المتغيرات فى هذه القرارات: المحتوى ، مستوى الصف، حجم الفصل ، توقعات المنطقة التعليمية، توجه المنهج التعليمي، والمعدات والتيسيرات Facilities والمعينات التعليمية المتوافرة بما فى ذلك التكنولوجيا المتاحة، والشكل (١٣-٦) يضم قائمة بالمواد التعليمية التى يمكن جمعها .

ما طول الفترة الزمنية التى تخصص لجمع هذه المواد ؟ أى ما الفترة الزمنية التى يستغرقها جمع هذه المواد ؟ سوف تتحدد فترة الجمع أيضا على يد المدرس والمشرف ، معظمها سيكون خلال أسبوع كحد أدنى، وقد يطول بمقدار الوقت الذى يحتاجه المدرس لتدريس وحدة تعليمية كاملة، وبالنسبة لمدرس المرحلة الابتدائية سوف يكون معظم مجموعات المواد التى تجمع متعلقة بمجال محتوى واحد مثل: الفنون اللغوية والقراءة، وبالنسبة لمدرسى المدرسة المتوسطة والثانوية سوف يركز الجمع على درس أو أسبوع يخص فصلا يضم أقل تلاميذ هذا المدرس من حيث القدرة ، ودرسا واحد أو أسبوعا لصف دراسى يضم أقدر تلاميذ هذا المدرس . وهذا يشجع على مراجعة قرارات المدرس فى فصول مختلفة تضم مدى لتنوع التلاميذ، ويمكن أن يوفر بعض الشواهد على التفات المدرس لقضايا العدالة والمساواة: كيف نجمع هذه المواد المعدة ؟ إن هذا من مسئولية المدرس أى أن عليه أن يجمع تلك الأشياء التى اتفق المشرف والمدرس على جمعها . وبعض المدرسين يبينون أن أبسط طريقة لعمل هذا أن يحتفظوا بصندوق قريبا من مكتبهم. ويوضع فيه نسخة من كل شىء يوزع على التلاميذ ثم ينظم المدرس عندئذ المواد بترتيبها على نحو متسلسل على أساس اليوم الدراسى أو الموضوع ، أو ترتيب الوقائع (خطة الوحدة التعليمية ، الخطة اليومية ، المواد التى يتم اختيارها أو تطويرها وإعدادها لمساندة ودعم النواتج التعليمية ، عينات من عمل التلميذ فى المواد التى اختيرت . . . إلخ) ، وهذا النمط من التجميع صيغة ممتدة من توفير المادة التى تستخدم كجزء من درس واحد كثيرا ما يطلب كجزء من المؤتمر أو اللقاء القبلى ، أى السابق على الملاحظة . وكثيرا ما يستخدم جمع المواد المعدة كجزء من أى صيغة للبورتفوليو المطلوب وتطويره ، فإذا قررت منطقة تعليمية أن تطلب من المدرسين المبتدئين بورتفوليو ، عندئذ فإن المجموعة التى تجمع لهذا التقويم سوف تصبح جزءا من البورتفوليو .

الشكل (١٣-٥)

السنة الأولى والثانية

منطقة إيست جراند رابيدز التعليمية

تتضمن الأنشطة المطلوبة من المدرسين المبتدئين ما يأتى:

مقابلة مبدئية لتنمية المدرس

قبل أول أكتوبر ، سوف يلتقى مدير المبنى المدرسى مع جميع المدرسين الذين لم يثبتوا كمجموعة لمراجعة توقعات تنمية عضو هيئة التدريس Initial Staff Devopment Expectatoions ومجموعات البورتفوليو المهنى ، ومواعيد التقويم ، وفى هذا الوقت سوف يزود الإدارى المدرسين بنسخ من جميع استمارات التقويم.

خطة للتنمية الفردية

سوف يلتقى مدير المبنى مع كل مدرس لوضع وتطوير خطة للتنمية الفردية تقوم على معايير التدريس الفعال (استمارة لتنمية المدرس).

الملاحظات النظامية

سوف تتم ملاحظتان نظاميتان قبل ١٥ مارس، ويسبق كل ملاحظة لقاء قبلى، وينبغى على المدرس أن يملأ ويكمل استمارة ما قبل الملاحظة وأن يكون مستعدا لمناقشتها مع الإدارى فى هذين اللقاءين وسوف يتم القيام بإحدى الملاحظتين الرسميتين أو النظاميتين على الأقل قبل نهاية الفصل الدراسى .

وسوف تكون إحدى الملاحظتين الرسميتين أو النظاميتين ممتدة وعند مستوى التعليم الابتدائى ، سوف تضم الملاحظة التى تستغرق ساعتين أو ثلاث إدارة حجرة الدراسة وإجراءات التحول Transition Procedures وعند المستوى الثانوى سوف يلاحظ الإدارى نفس الحصة فى نفس الفصل ثلاثة أيام متتابعة (استمارة ملاحظة حجرة الدراسة) .

والملاحظة الرسمية أو النظامية الأخرى سوف تستغرق ٤٠ دقيقة على الأقل عند المستوى الابتدائى أو حصة عند المستوى الثانوى . وقد تجدول ملاحظات نظامية أخرى بناء على اختيار الإدارى (استمارة ملاحظة حجرة الدراسة) .

وينبغى أن تتم مقابلة أو مؤتمر بعد الملاحظة خلال ثلاثة أيام عمل بعد كل ملاحظة وأغراض اللقاءات أو المؤتمرات بعد الملاحظة ما يأتى :

١- مراجعة الدرس (الدروس) مع التركيز على تعلم التلميذ .

٢- تعزيز نواحى القوة فى الأداء التدريسى .

٣- تحديد وتمييز الجوانب التى تتطلب تحسينا .

٤- تقديم تغذية راجعة نوعية لإدارة الصف . ٥- مراجعة بورتفوليو التنمية المهنية . ٦- توجيه المدرس الجديد نحو فرص التنمية المهنية المناسبة . ٧- توفير الفرص للتأمل الذاتى والتفكير .	وسوف تتم تكملة استمارات التقويم على يد الإدارى بعد اللقاء أو المؤتمر مع المدرس (استمارة التقويم واستمارة التقويم التجميعى Sumnative Evaluation Form) . وسوف يقوم الإدارى بملاحظات غير نظامية Informal أثناء السنة والتى تستخدم كمصادر للمعلومات للتقويم التجمعى .

الشكل (١٣ - ٦)

عينة من المواد التعليمية المعدة التى يمكن وضعها فى مجموعة المدرس المبتدئ

* جداول الدروس والحصص. * خرائط جلوس التلاميذ . * خطط الفصل الدراسى والوحدات التعليمية . * خطط يومية . * أوصاف النشاط . * قواعد حجرة الدراسة وإجراءات النظام والضبط . * بيانات تحصيل التلميذ وإنجازه . * نسخ من الاختبارات والاختبارات القصيرة . * نسخ من كراسة تقديرات التلاميذ.	* أمثلة من عمل التلميذ . * أمثلة من التغذية الراجعة التحريرية. * بروفيلات التلميذ . * نسخ من أوراق العمل والأوراق التى توزع على التلاميذ . * قوائم القراءة. * رسوم توضيحية تخطيطية أو صور للحجرة. * مسح آراء الوالد والتلميذ. * سجلات الاتصالات بالآباء . * عينات من الرسائل للآباء . * تسجيلات شرائط ڤيديو وشرائط سمعية لأداءات التلميذ .

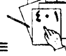


اجتماع المواد التعليمية والتى يعدها المدرس The Artifact Conference من الذى يندمج فى مراجعة المواد المصنعة؟ سوف يدعو المشرفون فى حالات كثيرة مدرسا قديما يدرس نفس الصف الدراسى أو نفس مجال المحتوى ، أو رئيس قسم أو مدرس أول أو قائد فريق، أو مشرف مادة دراسية من المكتب الرئيسى أو منتور (مرشد) Mentor ، ويتوقف هذا على حجم المنطقة التعليمية وبصفة عامة ، كلما زادت المنظورات أو وجهات النظر فى المناقشة ، أصبحت العملية أكثر إنتاجية ونفعا.

أيكون التقويم نهائيا (تجميعيا) أم تكوينيا ؟ Summative Or Formative ، هل سيقوم المنتور المواد التعليمية المصنعة تجميعيا ، أم ستستخدم كخبرة تكوينية والشكل (١٣-٧) يوفر مجموعة من التوجيهات لمراجعة المواد التعليمية المصنعة أو الوثائق، ويستخدم معظم المشرفين هذا النشاط كخبرة تكوينية، ويمكن أن يوجه الاجتماع بأسئلة وضعت فى التعليمات والتوجيهات وبأسئلة المنتورين التى صممت لتشجيع المدرس على التعبير عن العملية التى مروا بها لتحديد نمط المواد والمعينات المساندة والمكونة، والغرض منها الذى ينعكس فى مجموعة المواد .

ويقرر معظم المشرفين ذوى الخبرة أن مستوى الحوار والنقاش والتأمل والتفكير فى اجتماع المواد المعدة يكون عاليا جدا ، وأن رغبة المدرسين المبتدئين للمشاركة التامة والإفادة من الاجتماع تتزايد حين تدار العملية كتضافر مهنى بدلا من إدارتها كتقويم نهائى . وينبغى أن يسجل المقوم ملاحظاته عن المناقشة وأن يقدم نسخة منها للمدرس، وبالإضافة إلى ذلك ، يستطيع المقوم أن يطلب من المدرس أن يقدم تعليقا تأمليا عن الاجتماع كطريقة للوصول إلى نوع من الغلق للنشاط وأن يوفر فرصة أخرى لتشجيع تنمية العادات المهنية الجيدة .

وعلى الرغم من أنه ينبغى أن يوجه الاجتماع المواد التعليمية المعدة والحوار الذى تولده بمشاعر الزمالة والتضافر، فإن العملية ككل توفر أيضا الشاهد على قدرة المدرس وميله للوفاء بمعايير التدريس بالمنطقة التعليمية، والانغماس المباشر للمشرف فى ملاحظة حجرة الدراسة وانغماسه بنفس القدر فى مراجعة ومناقشة المواد المعدة ، والوثائق المستخدمة لمساندة التعليم، وتعلم التلميذ هى الأسباب الأولى التى تجعل هذين المصدرين للبيانات يلعبان هذا الدور الهام كشاهد ودليل فى تقييم الأداء فى علاقته بمعايير التدريس، وهاتان الطريقتان لهما مستويات معقولة أيضا من حيث الفائدة والنفع من حيث إنهما قابلتان للاستخدام فى سياق بيئات عمل معقدة ومشغولة ونشطة.



قد تنظر المدارس والمناطق التعليمية فى أساليب أخرى لجمع معلومات هامة . ويتوقف استخدام الأساليب الأخرى على مقدار الشاهد والدليل الذى تريد المدرسة أو المنطقة التعليمية أن تولده ودرجات المساندة والتدريب الذى تريد توفيره لأعضاء هيئة التدريس الجدد ، وهذه القرارات سوف يتم اتخاذها بصفة عامة على أساس وقت أعضاء هيئة التدريس ، وتوافر الموارد المالية والعاملين ، ومتطلبات التعاقد فى الولاية والتعاقد المحلى ، وتتراوح الاختيارات الإضافية والأنشطة من كتابة اليوميات إلى البورتفوليو إلى البرامج المنتورية Mentoring.

دفاتر اليوميات المتطلبة أو المجلات Required Journals

لقد فهم المربون لفترات زمنية طويلة أن كتابة اليوميات تحسن المهارات التأملية وتشجع التأمل لكى يصبح عادة (Dietz , 1998) .

شكل (١٣-٧) توجيهات لمراجعة المواد المعدة للتدريس - القيام بتحليل وثيقة



مقابلة مبدئية لتنمية المدرس

المواد المصنوعة تعرف كأشياء بسيطة، عادة ما تكون أداة أو حلية تظهر براعة فى العمل أو صنعة أو تعديلا كما تتميز عن الشيء الطبيعى والمواد المعدة أو المصنوعة للتدريس تضم المواد التعليمية والتوجيهات التى يستخدمها المدرسون لتيسر تعلم التلميذ . وقد تتباين الأنماط من الكتب الدراسية المعدة تجاريا ومعينات التعلم كالخرائط ، ورزم البرامج Software على الكمبيوتر ، وعدة العلوم Science Kit وعروض البيان التى يقوم بها المدرس والاختبارات وأوراق العمل ، إلى استخدام التكنولوجيا التربوية بأجهزتها وبرامجها .

وعند النظر فى الجودة التربوية ، ينبغى أن تكون المواد المصنوعة موجهة للمتعلم ، وأن تصمم لتحقق ناتجا معينا أو معيارا، والمواد المعدة تساعد إلى أقصى حد إذا صممت وفى تكوينها مرونة تسمح بالتحديث أو التكيف والتعديل لتلائم مستويات قدرة معينة واستخدامات محددة.

المحتوى

يمكن النظر إلى جودة المواد المعدة من وجهة نظر المحتوى أو المعنى الأساسى وينبغى أن تكون صادقة ، ومناسبة ومعاصرة ، ومن الاعتبارات المرتبطة بجودة المحتوى ما يأتى :

١- المعلومات : هل المادة المعدة صحيحة ودقيقة ماديا وموثوق بها .

٢- مجالات الجدال والخلاف : إذا كانت تتعلق بالموضوع ومناسبة ، هل الاختيارات مدركة بوضوح ؟

٣- الملاءمة : هل المحتوى ملائم للجمهور المستهدف ؟ هل هو ملائم من حيث التفصيل لمستوى التعلم وأهداف البرنامج أو الدرس.

٤- وثاقة الصلة بالموضوع والصدق: هل المحتوى وثيق الصلة بالغرض من الدرس ؟ .

٥- الدافعية : هل محتوى المادة المعدة يثير الميل للتعلم بدرجة أكبر عن الموضوع ؟ هل تشجع الأفكار على استخدام المادة ؟

٦- التطبيق : هل المواد المعدة تخدم كنموذج لتطبيق التعلم خارج حجرة الدراسة.

٧- الوضوح : هل المحتوى متحرر من المصطلحات أو اللهجات المحلية ، والرطانة أو التعبيرات المتخصصة التى تحد القابلية للفهم ؟

٨- الموجزية Conciseness

هل المصنوعة متحررة من المادة الزائدة؟ هل ترتبط بالنقطة موضع الدرس

تصميم وسياق Design and Context

إن تصميم المواد المعدة أو المصنعة ينبغى أن يضم خصائص تيسر التعلم وينبغى أن ينبنى التصميم على تحليل لمحتوى الدرس أو المعايير المحلية أو العلامات الهادية benchmarks . ونوعية المادة المعدة نتاج لخصائص تصميمها ، وصلتها الوثيقة بالنواتج التى تم تمييزها وتحديدها ، وتطبيقها على المحتوى .

أهداف تصنيع المواد المعدة

Objectives For Artifact Design

١- ذات معنى : هل المادة المعدة تساند بوضوح نواتج التعلم ؟ وإذا كان الأمر كذلك هل هذا واضح للمتعلمين ؟

٢- الملاءمة : هل المواد المعدة تلائم متطلبات مستويات المهارة التى يستهدفها المتعلمون ؟ هل القيود الزمنية مراعاة فى تصميم المواد المعدة والمصنعة ؟

خصائص التصميم

١- التتابع أو التسلسل : هل المادة المعدة مرتبة على نحو متسلسل منطقيا ؟ هل تستخدم عند النقطة الملائمة فى العرض ؟

٢- الإستراتيجيات التعليمية : هل صيغة المادة المصنعة تلائم التلاميذ ومدخل التدريس ؟ هل بناء المادة المعدة أو المصنعة يستوعب مبادئ تعلم سليمة ؟

٣- انهماك Engagement : هل المادة المعدة تشرك على نحو نشط المتعلم ؟ هل يعزز المحتوى بممارسة ملائمة وبفرص تغذية راجعة ؟

الاعتبارات الجمالية

تضم الاعتبارات الجمالية ما يتعلق بالنتائج والخصائص التى تحسن الفاعلية التعليمية للمواد المعدة أو تقلل من فاعليتها ؟

نوعية التواصل

١- اختيار وسيط : هل استخدم أفضل وسيط لملاءمة كل ناتج محدد ، وعرض كل بند من بنود المحتوى (أى الأفلام وشريط الڤيديو ، والكتاب ، والأوراق التى يوزعها المدرس) .

٢- اقتصاد الزمن : هل يضيع وقت المتعلم بسبب أشياء مثل الإطناب ، وتقدمة غير ضرورية أو ملخص أو حوار مرتجل دون جوهر تربوى أو غرض؟

٣- معدل الخطو : هل الخطو يناسب الجمهور المستهدف ، أى أنه ليس سريعا جدا ولا بطيئا جدا ، عن طريق العرض؟ هل يتفاوت معدل الخطو على نحو معكوس مع صعوبة المحتوى ؟

٤- معينات للفهم : هل شرحت التعليمات بوضوح ؟ هل شرحت الألفاظ غير المألوفة ؟

الإنتاج التقنى

١- الجودة البصرية : هل الإضاءة المتوافرة للأفراد سليمة ؟ هل تظهر المرئيات جميع التفاصيل ذات المغزى ؟ هل التكوين منظم ؟ هل يساعد المتعلم على إدراك المحتوى الهام ؟ هل تم تمييز وتحديد التفاصيل الأساسية عن طريق استخدام الإبراز ، واللون ، والنغمة والتقابل ، والوضع ، والحركة، وغيرها من أدوات التوضيح والإبراز ؟ هل حجم حروف النص يجعلها واضحة ومقروءة عند أعظم مسافة رؤية متوقعة ؟ .

٢- السرد : هل معدل الإرسال مناسب للجمهور المستهدف ؟ هل يمكن سماع المكون الصوتى بوضوح ؟ .

٣- الجودة الفيزيقية أو المادية : هل المادة المعدة متينة تتحمل ، وجذابة وبسيطة؟ هل حجمها وشكلها يجعلها مريحة فى الاستخدام؟ .



ولقد تطلبت كثيـر من المناطق التعليمية من المدرسين المبتـدئين أن يسجلوا يومياتهم كجزء من برنامج التـقويم لمدة عام أو عامين، وحين يصبح هذا نشاطا مـتطلبا فإن المناطق التعليمية تتطلب أن يـلتقى المشرف والمرشد (المنتور) mentor مع المدرس مرة على الأقل خلال السنة ، وأن يطلب من المـدرس أن يقرأ من يومياته عنـاصر معينة . وهذه فـرصة للاستـماع لما يفكر فـيه المدرس وما يشـعر به ، ويتاح للمـشرف عن طريق المناقـشة التى تولدها تعليقات المدرس أن يسلك بطريقة أكثر مسـاندة وتعزيزا عما هو ممكن فى كثير من الحالات فى البيـئات التقويميـة. وفى معظم الحالات تتم إقامة هذا النمـط من الكتابة حول العناصر أو المدخلات الـتى تعتبر ردود أفعـال للوقـائع اليومية فى حـياة المدرس الجديد . ولقد أصبـحت أنواع أخرى من دفاتر اليوميـات شائعة ، والمدرسون يستـخدمون هذه فى أنشطة عدة تحـقق النمو وترتبط بالمدرسة وتقـدم دفاتر اليوميـات أطر عمل للتغيـير (وهى سجلات) Journals as Frameworks For Change , Deitz (1998) in , ويقدم ديتز تعريفا ووصفا للأنواع الآتية من المجلات أو الدفاتر .

* مـجلة . بحوث الفـعل Action Research Journal تقـيم أثر البـحث غيـر النظامى informal على تعلم التلميذ .

* مجلة النـمو المهنى Professional Growth Journal : تركز على الـتعلم ، والتضافر والتقييم .

* مجلة تنمية هـيئة العاملين Staff Development Journal تراقب عملية تنفيذ الخطط التى يستخدمها المدربون Coaches والمنتور Mentor

* مجلة بورتفوليو المدرسية : School Portfolio Journal تصف وتحلل وتتأمل البرامج المدرسية المختلفة والمبادرات .

* مجلة مجموعة الدرس والاستذكار Study Group Journal توسع وتعمق فهم النظرية أو الممارسة .

كما اقـترحنا فى الفصل الحـادى عشر أن نظام تقويم المدرس الملتـزم والذى يعمل على تعظيم النمـو المهنى للمدرسين ينبـغى أن يهتم اهتمـاما جادا باشـتمـاله على مدخل يتمحـور ويركز على التفكير والتأمل والممـارسة الواضحة البنية والمـنظمة. وعدد قليل من الممارسات أكثر فاعلية فى هذا عن استخدام المجلات (دفاتر اليوميات) .

بورتفوليو Portfolio

إن بورتفوليو التدريس نشاط يزداد انتشارا فى التقويم والتنمية المهنية .

خصائص البورتفوليو : بورتفوليو التـدريس فى أساسه مجموعة من المعلومات عن ممارسـة المدرس ويميز ويحـدد ولف وزميـلاه Wolf , Lichtenstein and Stevenson (1996) الملامح الأساسية لبورتفوليو التدريس على النحو الآتى :

* ينبغى أن يبنى البورتفوليو ويعد على أساس معايير التدريس المهنى السليمة وعلى أساس أهداف الفرد وأهداف المدرسة .

* ينبغى أن يضم البورتفوليو أمثلة حسـن انتقاؤها من عمل التلميذ وعمل المدرس توضح الملامح الأساسية لممارسة المدرس .

* ينبغى أن تؤطر مـحتويات البـورتفوليو بواسطة عـناوين وتعليقات مكتـوبة تشرح محتويات البورتفوليو ويعلق عليها تعليقات تأملية .

* ينبغى أن يكون البورتفوليو خبرة تدريبية ، يشرف عليها مرشد (منتور) من حيث إن البورتفوليو يستخدم كأساس لحوارات ونقاش مهنى مستمر مع الزملاء والمشرفين.

ومع توافر هذه الملامـح والخصائص كـإطار عمل بغيـة إعداد بورتفـوليو تدريس والخدمة غرضه ، فإن استخدام هذا النشاط فى نظام المسلك الأول يجعله مشوقا .

تكوينى أو تجميعى؟ Formative Or Summative

إن معظم المناطق التـعليمية التى تطلبت إعـداد بورتفوليو فى نظام التقـويم تنظر إليه باعتباره نشاط تنمية مهنى . ويمكن أن يستخدم كأداة تقويم تجميعى، ولكن لكى نفعل هذا يتطلب عمليـة أكثر نظامـية ووضوحـا وتحديدا more Structured Process ومجمـوعة معقدة من إسـتراتيجيات التقيـيم، ويتطلب مكون التقييم، محكات واضحة ، ومـجموعة راسخة مـستقرة من قواعد التـقويم المتدرجة الصادقـة الثابتة Scoring Rubric ، وتدريبا مكثفا للمقومين لضمان العدالة والموثوقية أو الثبات، ويمكن الوفاء بجميع هذه الاعتبارات ، ولكنها كثيرا ما تكون أبعد من قدرة أو إرادة المنطقة المحلية .

واستخدام البورتفوليو كخبرة تنمية مهنية وخاصة بالنسبة للمدرسين الجدد فى المنطقة التعليمية يبدو أن لها إمكانيات غير عادية. ويذهب بيرك Burke (1996) وديتز Deits (1998) إلى أن للبورتفوليو قدرة على عرض نظرة أصيلة للتدريس والتعلم عبر الزمن ، ولهذا يقدم صورة أكثر اكتمالا وصدقا لكيفية تفكير المدرسين وكيفية تصرفاتهم وإعداد بورتفوليو تدريس يزود المدرسين وخاصة المبتدئين ببنية وعملية لتوثيق ممارستهم وتفكيرهم وتأملهم، وهذا هو جوهر التعلم المهنى .

البرامج المنتورية Mentoring Programs

تتطلب كثير من الولايات برامج إرشادية (منتورية) للمناطق التعليمية المحلية أو توفر حوافز معينة للمناطق المحلية لتشجيعها على إنشاء هذه الأنشطة التى تقدم المشورة للمدرسين وحتى لو كانت المناطق التعليمية ليست فى ولايات تتطلب هذا النشاط ، وتشجع عليه ، فإن معظمها ينمى ويطور أنظمة تقويم جديدة تضم مكون الإرشاد فى التصميم الجديد .

والمرشدون (المنتوريون) أو من يقدمون النصح والمشورة يتوقع منهم القيام بما يأتى بالنسبة للمدرس الذى يحدد لهم :

* مساعدة المبتدئين على التعلم للوفاء بالمتطلبات الإجرائية للمدرسة .

* يوفر مساندة خلقية وانفعالية ويعمل كمصدر للأفكار الجديدة .

* يوفر فرصا فى حجرات دراسية للآخرين بحيث يستطيع المستجدون أن يلاحظوا مدرسين آخرين ، وأن يبدأوا فى معرفة وفهم النماذج المختلفة للتدريس التى يمكن أن توجد فى المدرسة .

* يقيم ما لديه من معرفة عن المواد الجديدة وإستراتيجيات التخطيط ، وتطوير المنهج التعليمى وطرق التدريس .

* يساعد المدرسين فى إدارة حجرة الدراسة وفى تحقيق النظام والضبط .

* يساعد المبتدئين على فهم مضامين تنوع التلاميذ بالنسبة للتدريس والتعلم .

* يدمج المدرسين فى تقييم الذات وتأمل ممارساتهم .

* يوفر مساندة وتغذية مهنية راجعة للمبتدئين وهم يجربون الأفكار الجديدة والإستراتيجيات.

ويصف الشكل (١٣-٨) برنامجا منتوريا واردا فى وثيقة تقويم لمنطقة مدرسية محلية وهو مثال يوضح على نحو جيد المسائل المتضمنة فى تطوير برنامج المنتور وللطريق الذى يمكن للمدارس والمناطق أن تضمن به البرنامج فى تصميم نموذج المسلك الأول .

توفير تغذية راجعة تجميعية Providing Summative Feedback

ولقد تركز هذا الفصل على توفير معلومات وتوجيه للجان التقويم بالمنطقة وهى تصمم مسلك تقويم المدرس المبتدئ فى إطار نظام التقويم الكلى. وينبغى أن يتخذ المدرس والمناطق التعليمية قرارات تتعلق بإرساء مجموعة من معايير التدريس الصادقة والطرق التى تستخدم لجمع الأدلة والشواهد لدعم التعلم المهنى ، وبالإضافة إلى ذلك ينبغى أن تحدد أفضل الطرق لتسجيل التغذية الراجعة ولتقديمها للمدرس .

التدريب Training

وكما اقترح فى هذا الفصل وفى الفصول السابقة ينبغى أن يوفر أى نظام تقويم ناجح وييسر التدريب لفهم معايير التدريس وتنفيذها، وكذلك التدريب على استخدام طرق جمع البيانات، وأثناء التدريب الذى صمم لتحسين مهارات الملاحظة وتحليل الوثائق والمواد التعليمية التى أعدها المدرس ، واستخدام البورتفوليو والمهارات المنتورية ، هناك دائما مكون عن مهارات تعلم التفاعل فى اللقاءات والمؤتمرات ، والطرق السليمة لتوفير تغذية راجعة لفظية ، وعند تطوير برامج تدريب أو اختيارها للمشرفين ولهيئة العاملين والمدرسين الداخلين والمشاركين فى إجراءات التقويم ، ينبغى أن تتأكد المناطق التعليمية من أن هذه الجوانب قد تمت معالجتها .



شكل ١٣-٨

برنامج المنتور (المرشد) Mentor

توجيهات البرنامج

١- مديرو المبنى ينبغى أن يلتزموا بمساندة برنامج المرشد (المنتور).

٢- المشاركة كمرشد لمدرس teacher mentor ينبغى أن تكون اختيارية .

٣- سوف يكون المرشد مهنيا ذا خبرة فى مدارس إيست جراند رابدز East Grand Rapidi Pubic Schools العامة

٤- تخصص جلسة تدريب لمدة نصف يوم للمرشدين ولتلقى المشورة والنصح كل عام وتتم قبيل اليوم الأول فى المدرسة .

* وسوف يتلقى المرشدون تعويضا عن ساعات جلسة التدريب أى مكافأة .

٥- ينبغى أن يوفر للمرشدين (المتورين) الموجودين بالمدرسة وقتا كافيا، وموارد ومصادر ومساندة للقيام بدورهم مثل :

* إعفاء المرشدين والمدرسين الجدد من أعبائهم غير التدريسية .

* تحديد جدول بأوقات الإعداد المشترك مرة أو مرتين فى الأسبوع للمرشدين والمدرسين الجدد لمناقشة مسائل تهم المدرسين الجدد .

* رتب للمرشدين والمدرسين الجدد للتقاسم والمشاركة فى فرصة أو فترة غذاء للتفاعل غير الرسمى .

٦- تخصيص وقت مناسب لزيارة المستويات الصفية الأخرى وحجرات الدراسة ومدارس أخرى .

٧- إن الدور الحيوى والمتخصص للمرشدين ينبغى تقديره وأن يتاح لهم حد أقصى ٢٥٠ دولارا للتنمية المهنية وبالإضافة إلى ذلك قد يختار أحد البدائل الآتية كراتب :

* تعويض ١٥٠ دولارا عن السنة الدراسية.

* يوم تعويض فى الفصل الدراسى (يومان فى السنة الدراسية على أن يوافق على هذين اليومين مدير المبنى الذى يوجد فيه المرشد أو المنتور) .

خصائص هامة لمرشدى المدرسين

يتوقع أن يتسم المرشد (المنتور) بما يأتى:

* يبرهن على الامتياز فى التدريس أو معرفة لمجال دراسى محدد .

* لديه ما بين ثلاث إلى خمس سنوات من الخبرة التدريسية وشارك فى التنمية المهنية لمتابعة الجديد وللحفاظ على مستوى عال من الخبرة والبراعة.



أن يكون مستمعا نشطا ومنفتحا وحساسا ومتجاوبا مع أفكار الآخرين .

* أن يكون مشاركا نشطا فى مهارات الاتصال وبرهن على امتلاكه لمهارات ناجحة فى التعامل مع الناس People Skills

* أن يكون ممارسا بنفس المؤهلات والمجال التخصصى كالمدرس الجديد الذى يتزامل معه ، وأن يكون موجودا فى نفس البناء كلما أمكن ذلك .

مجالات للتدريب تعتبر أساسية للمرشدين الناصحين (المنتورين)

* أن يفهم دور : المرشد والغرض منه وعملية تقديم المشورة والنصح بما فى ذلك المساندة الاجتماعية والانفعالية والتعليمية .

* أن يضع خطة مكتوبة للمدرس والمرشد مع مساندة إدارية وتوجيهات .

* أن ينمى مهارات فعالة فى ممارسة التضافر .

* أن يكتسب معرفة بالمصادر المتوافرة للنمو المهنى .

اختيار الأدوات

ومن المجالات التى كثيرا ما تهمل فى برامج التقويم الأدوات التى سوف تستخدم لتوفير سجل للأحكام النهائية أو التجميعية Summative . والتقويم التجميعى لعضو هيئة التدريس له وزن ملحوظ وأهمية، والمشرفون يعرضون التقويمات النهائية أو التجميعية عادة فى اجتماع أو مؤتمر نهائى Final Conference ، كما يقدم المشرف أو الموجه أوصافا لفظية وتسويغات للأحكام التى قدمها فى وثيقة التقويم، وقد تكون هذه الوثيقة صيغة من صيغ مقاييس التقدير المتدرجة ، وسرد مكتوب ، أو خليط منهما ، وبالنسبة للمدرس الذى يقوَّم تتوقف رغبته على تقبل الخبرة والتعلم منها على عدة عوامل قد لا تكون واضحة : الطريقة التى توصل بها المقوم إلى الحكم على أدائه ، الاستمارة أو الصيغة التى تشكل طريقة عرض المقوم للحكم ، والطريقة التى يقدم بها المقوم المبرر لقراره .

واستخدام مقاييس التقدير المتدرجة فى أنظمة تقويم المدرس كانت ومازالت دائما مثيرة للمشكلات وأكثر الصعوبات الشائعة تدور حول تأثرها بتحيز المقدر ، وتأثير الهالة ، والتساهل ، وكذلك هناك أسئلة خطيرة تتعلق بالصدق ، وهذا لا يعنى أن المناطق المحلية

لا ينبغى أن تستخـدمها ولكن يعنى أنه إذا استخدمت أدوات القيـاس المتدرجة ، ينبغى أن توضع بعناية بحيث تقـلل معظم المشكلات الشائعة إلـى حـدها الأدنى وأكثر الصيغ نفـعا وثباتا من مقاييس التقدير المتدرجة هى تلك التى تـستند إلى أنماط behaviorally anchored rating Scales (BARS).

ويظهر الشكل (١٣-٩) مثل هذا المقياس ، والذى وضع وطـور بحيث يستخـدم فى تقـدير الأدلة المستنـدة إلى المجالات والمكـونات الواردة فـى إطار العـمل الذى قدمـه دانيلسون Danielson (1996) .

إن العمـلية المعقـدة لتطوير وتصديـق الأوصاف التحـريرية التى تدعم التـقديرات المتدرجـة المختلفة تتطلب وقـتا أطول وخبرة أعظم عـما هو متوافـر فى المناطق التعليمـية المحليـة، وهذه حجـة أخـرى تحمل على الإفـادة من العـمل الذى قام به أناس آخـرون وتنظيمات لديها الخبرة والبراعة والموارد .

أهمية السرد Importance Of A Narrative

لكى تكون التغذية الراجعة على الأحـكام التجميعية أو النهائية أكثـر فعالية ينبغى أن تضم مكونا سرديا، وصيغة السرد تتيح تقديم تفسيرات الأحكام التى تم التوصل إليها على نحو أكثر اكـتمالا واتساقا ، ويوفر الفـرصة لمعالجة مركزة بدرجة أكـبر على تلك الجوانب الأكثر ملاءمة لكل فرد. والسرد الوقائعى يوفر مدخلا أوضح وأخف للتقويم ، وفى نفس الوقت يوفر فرصة لتمييز المشكلة وصفيا وللتوصيات العلاجية .

والاقتباس من العمل الذى تم القـيام به فى الكتابات النقدية الأدبية (Menx , 1974) يوصى بأن جميع التغذيات الراجعة التحررية تعمل على أساس نموذج بسيط لتحديد القيمة Valuing . ويقرر وينص النموذج عـلى أنه لا ينبغى استخدام عـبارة قيميـة أو لفظ قيمى مالم يكن مصحوبا بمثـال أو نادرة ، أو توضيح أو وصف ، وتصبح هذه هى الحقائق التى تساند التقدير أو القيمة ، وهذا المفهوم يتيـح للإداريين أن يستخدموا البيانات الوصفية التى جمعت أثناء الأنشطة المطلوبة داخل النظام كحقـائق لتساند الأحكام التى ينبغى أن تصاحب الجزء التجمـيعى من نظام المسلك الأول .ونحن نعتقد أن استخـدام أداة ثبت صدقها من نوع BARS تحتوى على أوصاف تكون أساسا بالنسبـة لكل تقدير متدرج ممكن، مصحوبة بالسرد الوقائعى المطلوب الذى يوفر تعليقات تسـاند الأحكام المعروضة سوف يقدم أفضل فرصة للتوصل إلى نهاية ناجحة وغلق مناسب للمسلك الأول لعملية التقويم .



شكل (١٣-٩)

عينة من مقاييس التقدير المتدرجة التى ترتكز على أنماط سلوكية

Sample of a Behaviorally Anchored Rating Scale (BARS)

المجال (١) : التخطيط والإعداد

المكون (أ) : يبرهن ويظهر معرفة بالمحتوى والبيداجوجيا .

العناصر :

* معرفة المحتوى

* معرفة العلاقات المتطلبة .

* معرفة البيداجوجيا المتعلقة بالمحتوى

العنصر	مستوى الأداء			
	غير مرض	أساسى	جيد	متميز
معرفة المحتوى	يرتكب المدرس أخطاء فى المحتوى ولا يصحح أخطاء التلاميذ فى المحتوى.	يظهر المدرس معرفة أساسية بالمحتوى ولكنه لا يستطيع أن يحدد علاقتها بأجزاء أخرى من المادة أو المواد الأخرى.	يظهر المدرس معرفة راسخة بالمحتوى ويربط بينها وبين الأجزاء الأخرى من المادة أو المواد الدراسية الأخرى.	يظهر المدرس معرفة مكثفة بالمحتوى ، مع شاهد ودليل على متابعة مثل هذه المعرفة على نحو مستمر.
معرفة العلاقات المتطلبة	يظهر المدرس فهما قليلا للمعرفة المتطلبة الهامة لتعلم التلميذ للمحتوى.	يبين المدرس بعض الوعى بالتعلم المتطلب على الرغم من أن هذه المعرفة قد تكون ناقصة وغير دقيقة.	تعكس خطط المدرس وممارسته فهما للعلاقات المتطلبة بين الموضوعات والمفاهيم.	يبنى المدرس على نحو نشط على معرفة العلاقات المتطلبة حين يقوم بالتعليم أو يسعى للتعرف على أسباب سوء الفهم عند التلميذ.

تكمله شكل (١٣-٩)

العنصر	غير مرض	أساسى	جيد	متميز
معرفة البيداجوجيا المرتبطة بالمحتوى.	يظهر المدرس فهما قليلا للمسائل البيداجوجية المتضمنة والمتطلبة لتعلم التلميذ للمحتوى.	يظهر المدرس معرفة بيداجوجية ولكنه لا يستشرف أخطاء التلميذ فى فهم التصورات.	تعكس الممارسات البيداجوجية البحوث المعاصرة عن أفضل الممارسات البيداجوجية فى التخصص ولكن بدون استشراف لأخطاء التلميذ فى التصورات.	يظهر المدرس بحثا مستمرا عن أفضل ممارسة ويستشرف المفاهيم الخاطئة عند التلميذ.

الفصل الرابع عشر:

المسلك الثانى: النمو المهنى

تستطيع بعد دراستك لهذا الفصل أن:

- تحدد غرض المسلك الثانى. وهل هو مسلك اختيارى للمدرس؟ وهل يندمج فيه دوريا أم على نحو مستمر؟ وما مستوى اندماج الموجه فى هذه العملية؟
- تحدد الإجراءات والعمليات التى تشكل مسلك النمو المهنى من حيث.
  - المكون التجميعى.
  - التقديرات المستمرة غير النظامية.
  - العملية التكوينية.
  - مَعْلَمات تطوير الأهداف والخطط.
- تلخص خطة النمو المهنى من حيث الصيغة. والهدف. والخط الزمنى والإستراتيجيات المستخدمة. ومؤشرات التقدم، والموارد المطلوبة.
- تكتب مذكرات مختصرة عما يأتى وأهميته فى التنمية المهنية.
  - بحوث الفعل.
  - تطوير المنهج التعليمى.
  - تنفيذ إستراتيجيات تعليمية.
  - تدريب الأتراب.
  - ما قبل اجتماع التداول وما بعده.
  - إعداد وتطوير البورتفوليو.
- تلخص المقترحات الهامة التى تقدم للموجهين والمدرسين فى تحديد الأهداف والتخطيط.
- تكتب عناصر خطة مراجعة النمو المهنى للمدرس وتقييمه.



النمـو المهـنى هو الـعمـلية الـتى يحقق بهـا المدرسـون الأكفـاء كفاءة مـهنيـة أعـلى ويوسعـون بها فهمـهم للذات ، والدور والسياق والحيـاة المهنية Career (١٩٩٥ Duke & Stiggins).

مـا هى المؤثرات التى تدفع المدرس ليتـحرك نـحو مـزيد من النمو المهنى؟ لقـد توصلنا إلى أن المسألة لا ترجع إلى دافـعية المدرس ووعيه وخيـاله فحسب ، وإنما ترجع أيضا إلى سياسات المدارس وممارستهـا تلك التى يعمل فيها المدرس . ولقد لاحظ شون (Schon 1983 P : 338) فى مناقشـته للظروف والأحـوال التنظيمـية أو المنظمـية التى تنمى الممارسة المـتأملة المفكرة، أهمية الإجراءات المرنة والاسـتجابات المتمـايزة المتفاضلة الفارقة والمسئولية غير المركزية عن الحكم والفعل ». وهذه الشروط أو الظروف تمثل قلب تصميم المسلك الثانى - النمو المهنى.

ومعظم المدرسين ليـسوا تحت المراقبة ولاهم هامشيون . وترتـيبا على ذلك، فإن مسلك النمو المهنى يصبح تنميـة مسيطرة فى نظام التقويم، وهذا المسلك يمكنه أن يكون معيار أغلـبية المدرسين والمشرفين عليهم (٩٠٪ أو أكـثر فى كثير من المناطق التعـليمية) ولهم الخصائص الآتية:

* هم الأكثر خبرة (متوسط عمـر المدرسين المثبتين فى كثير من الولايات والمناطق التعليمية فى أواسط الأربعينيات ، ولديهم ١٥سنة من الخبرة أو أكثر).

* هم الأكثر ثقة فى أنفسهم (يقول الواحد منهم : لدى طرق للقيام بالأشياء التى تعمل عملها بالنسبة لى).

* هم الأعلى صوتا والأنضج رأيا وتأثيـرا (هذه المجموعة تضم قـيادة الاتحاد أو النقابة ، والمجموعة أو الجماعة التى تتصدى لغالبية القيادة غير النظامية).

وعلاوة على ذلك تنأى التـصميمات الجـديدة لهذا المسلك عن عمليـات التقويم التقليدية ، أكثـر مما نجد فى المسلك الأول والثالث، وترتيبا على ذلك فـإن لجان التقويم

المحلية ينبغى أن تلتفت على وجه الخصوص لتصميم هذا البرنامج ، ولحسن الحظ، فإن عدة أنظمة جديدة قد استخدمت فترة كافية من الوقت بحيث تقدم توجيهات للمناطق التعليمية الأخرى تستطيع استخدامها ،ولقد عرضنا بعض التوجيهات العامة فى الفصول السابقة ، ولقد ساعدت الدروس والخبرات المستقاة من هذه الأنظمة الرائدة تشكيل الأفكار والمقترحات المعروضة فى هذا الفصل.

توضيح غرض المسلك الثانى

يتضمن المسلك الثانى تقبلا للصيغ البديلة من التقييم والالتزام بتغيير نظام التقويم، والمسألة الحقيقية بالنسبة للجنة التقويم المحلية هى كيف تحدد العلاقة بين التقويم التكوينى والتقويم التجميعى أو النهائى ومقدار الوقت والطاقة والمصادر أو الموارد التى تتاح لكل منهما . ونحن نعتقد أن المدارس تستطيع أن تنمى وتكفل كلا من ضمان الجودة والتعلم المهنى فى نفس نظام التقويم - وأن المسلك الثانى هو موضع تحقيق ذلك. ويمكن صياغة المسلك الثانى على النحو الآتى .

الغرض من مسلك النمو المهنى والارتقاء توفير بيئة واضحة البنية مساندة تضافرية لتحسين وتنمية التعلم المهنى والذى سيؤدى إلى تقدم رسالة المنطقة التعليمية وتحسين تعلم التلميذ . وهذا المسلك سوف يوفر دورة مستمرة من التقييم لضمان أن جميع هيئة التدريس المثبتين سوف يستمرون فى الوفاء بمعايير المنطقة التعليمية للتدريس الفعال.

من الذى يندمج فى هذه العملية ومتى يكون هذا الاندماج؟

واضح أن هذا المسلك صمم خاصة لجميع المدرسين المثبتين . وينبغى أن تتخذ المنطقة التعليمية قرارات عما إذا كان المسلك اختياريا optional ،وما مقدار الاندماج والانغماس المتوقع من قبل المشرف أو الموجه supevisor (لاحظ أننا نستخدم كلمة موجه بقصد الدقة فى الاستخدام ،وبعض المدارس والمناطق التعليمية الأخرى قد تستخدم صيغا أخرى للإشراف والتوجيه مثل فرق مراجعة الأتراب peer review. Teams كما بينا من قبل).

هل يكون المسلك الثانى اختياريا ؟

ينبغى أن تقرر المناطق التعليمية ما إذا كان الاندماج فى نظام التنمية المهنية تطوعيا أم متطلبا ؟ بعض المناطق التعليمية تقرر ليس على كل المدرسين أن يشاركوا فى هذا، وقد يختار المدرسون القدامى أن يقوموا بالنشاط التجميعى summative activity وفقا للجدول المحدد (كل سنتين أو ثلاث أو أربع سنوات) وأن يتركوا أنشطة السنوات الأخرى . وهذه المسألة دائما ما تثار من قبل ممثلى نقابة المعلمين أو اتحادهم فى لجنة التقويم، وكثيرا ما يعكس ويعبر عن اهتمامات تتعلق بمقدار الوقت الذى تستغرقه الأنشطة التكوينية ، ونقص الثقة فى قدرة الإدارة على أن تتناول بفاعلية العمليات التكوينية ، أو المسائل الأخرى التى تتعلق بالتعامل مع المدرسين القدامى الذين يجدون طريقهم إلى لجنة التقويم . وكل سياق مختلف وعلى كل منطقة تعليمية أن تقرر بالنسبة لهذه المسألة اعتمادا على الظروف المحلية والتواريخ الماضية.

وتتوافر فوائد جيدة تساند فكرة أن النمو المهنى يتحسن حين يساعد الآخرون المدرس على زيادة وعيه بالممارسة اليومية (Hawley & Valli 1999) وبدون إجراءات واضحة البنية ومحددة ، تساند الإسهامات الآتية من الخارج وتتطلبها ، تكون قدرة المدرسين على النمو محدودة بمنظوراتهم الفردية، وينبغى أن تلتزم المدارس والمناطق التعليمية بالتنمية المهنية والتعلم المهنى كجزء متطلب فى تقويم المدرس وليس كنشاط منفصل مثل تنمية أعضاء هيئة التدريس أو التدريب أثناء الخدمة : وتساند البحوث التى أجريت على التنمية المهنية بما فى ذلك الدراسات التى تناولت التغذية الراجعة من المدرسين المندمجين فى النظم الجديدة على نحو كاسح أن يندمج ويشارك جميع أعضاء هيئة التدريس فى نظام التقويم معا see Hawley &Valli.

هل الاندماج مستمر أم دورى ؟

إن النظامين اللذين اختيرا كعينة والمدرجين فى الملاحق يأخذان بالاندماج المستمر فى المسلك الثانى ، ومتى ما نفذت المنطقة التعليمية على نحو تام النظام الجديد فلن تتاح فترة عدم مشاركة للمدرسين، وقد يكون هناك قدر من التقييم النهائى النظامى فى تركيبة النظام (كل ثالث أو رابع سنة على سبيل المثال) ولكن الاندماج فى المكونات التكوينية والتجميعية مستمر.

ويختلف مدخل النظامين فى تناول التـقييم التجميعى، فمنطقة أديسـون التعليمية تنظر إلى التقـويم التجميعى كـعملية مسـتمرة تخلقها التـفاعلات اليوميـة بين المدرسين والإداريين . ولا يوجـد نشاط تقـييم تجـميـعى نظامى (رسمى) فى هذا النظـام خارج المسلك الأول والمسلك الثـالث. وحين يبـلغ المدرسون أو يصلون إلى صـيغـة فى خطة نموهم المهنى فى المسلك الثـانى ، يضعون مع المشـرفين عليهم خطة جـديدة ويحددون خريطه أو خطة زمنية لها .

وفى نظام نيوبورت نيوز New Port News يخضع المدرسون المثبتون فى المسلك الثانى لتقييم تجـميعى مرة كل أربع سنوات، ويضم التقييم التجمـيعى الملاحظة التقليدية مع التركيز على معـايير التدريس ، ومراجعة لبورتفوليـو المدرس والذى يستخدم لتوثيق عملية التقويم التكوينى خلال سنوات ثلاث اندمج فيها المدرس، وفى نهاية سنة التقويم التجميعى تبدأ العملية مرة أخـرى من جديد، وبغض النظر عن التصميم الذى تستخدمه المنطقة المحليـة ينبغى أن يضمن اندمـاج المدرسين المثبتـين على نحو مستـمر فى المسلك الثانى.

ما مستوى اندماج المشرف أو الموجه فى العملية ؟

بالنسبة للتقويم التجميعى هناك إجابة سهلة عن السؤال؛ فالناظر أو من ينوب عنه له الحق وعليه مـسئوليـة تقـيـيم المدرسين الذين يوجدون فى المبنـى الذى يديره تقييـما تجميـعيا ؛ ولذلك فمـا لم تمارس وتستخدم المنطقـة التعليمية صـيغة من صيغ مـراجعة الأتراب أو فحصهم، أو تقويم الأتراب للمدرس تقويما تجميعيا ، فإن المشرف أو الموجه يكون دائما مشاركا أو مندمجا .

ودور المشرف أو الموجه فى أنشطة التنمية المهنيـة فى المسلك الثانى كثيرا ما يكون أقل وضوحا . وكـثيرا ما تقـترح لغة التنمـية المهنية والتعليم المهنى أن يحـدد المدرسـون وينفذوا ويكملوا خططهم فى النمو المهنى . وينبغى أن تقرر المناطق التعليمية أين موضع الموجه فى هذه العملية. وفى معظم الحالات تحدد المناطق التعليمية دورا له مغزاه بالنسبة للإداريين فى العمليـات التكوينية، ويجعلون هذا الدور جـزءا من بنية النظام ، وتضم العـمليات المـتطلبة اندمـاج الموجـه فى التـحديد النهـائى لمحـور أو بؤرة خطة المدرس ومكوناتها .

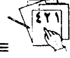
وفى نظام أديسون ونظام نيو بورت نيوز (انظر الملاحق) يبادر المدرس أو فريق المدرسين فى تحديد محور جهودهم فى البرنامج التكوينى . وهذا التحديد والتمييز يمكن أن ينتج عن تقييمات الذات ، وفى ضوء أهداف المدرسة أو أهداف المنطقة التعليمية، وما يهتم به تعلم التلميذ، أو من الدافعية الشخصية لاكتساب مهارات جديدة أو معرفة جديدة . ثم يقابل المدرس أو المدرسون المشرف أو الموجه فى لقاء أو مؤتمر لمراجعة الخطة وتعديلها .

ويمكن فى هذا اللقاء أو المؤتمر أن يطمئن المدرس أو مجموعة المدرسين المشرف أن الخطط تتسق مع أبعاد ومعالم خطط المنطقة التعليمية فى التنمية المهنية. وعلى سبيل المثال فيما يأتى بعض المتطلبات لكثير من هذه الخطط وأمثالها.

* إنها تتجاوب مع مبادرات المبنى المدرسى أو المنطقة التعليمية .
* إنها تتناول تعلم التلميذ .
* تركز على التدريس والتعلم .
* تضم خططا لتحديد وتمييز النواتج.
* تتضمن عملا تضافريا.
* معقولة من حيث المصادر المتاحة والزمن المتوافر .

ودور الموجه أن يطرح أسئلة جيدة، ويشجع على حبكة مجال الخطة ويوسعها حسب الحاجة، ويتقاسم الأفكار عن الطرق التى تيسر تنفيذ الخطة ، ويحدد ويميز المصادر والموارد التى قد تكون متوافرة لمساندة الخطة، والفكرة هى مساندة الخطة وتحسينها وليس نبذها .

ويأخذ معظم المدرسين هذه المهمة مأخذ الجد وسوف يضعون ويطورون خططا عالية الجودة . إن ما يحتاجونه فى معظم الأحوال مشرفا أو موجها ذا خبرة وجيد التدريب يستطيع أن يساعد على بلورة خطتهم ومساندتها . ولا ينبغى أن يطلب من الموجهين أن يلعبوا دور المقوميين النهائيين ، ولا يكون لهم دور فى الخبرات التكوينية ؛ لأن هذا لو حدث سوف يوسع الفجوة بين الموجهين وأعضاء هيئة التدريس. ومجتمع التعلم المهنى ينبغى أن يتضمن كل من فى المدرسة .



تصميم النظام

متى تحـدد الغرض من المسلك الثانى وتم اتخـاذ قرارات عن مستـويات الاندماج يمكن تحديد الإجراءات والعمليات التى تشكل النظام .

المكون التجميعى

يمكن أن تستند القرارات التى تتـصل بطبيعة المكون التجمـيعى ومداه فى المسلك الثانى إلى تشريعات الولاية التى تتطلب صيغـة معينة من الحدث التقويمى الواضح البنية والمحدد ، وسوف تحتاج المناطق التعليميـة أن تقرر هل تساند تشريعات الولاية رؤيتها لما ينبغى أن يحققه المسلك الثـانى ، وإذا كانت متطلبات الولاية تكف وتعطل هذه الرؤية، ينبغى أن تنظر المنطقـة التعليمـية فى طلب التخلى عنها . وقـد أصبح هذا عمـلا أكثر انتشارا مع تزايد رغـبة الولاية وميلها إلى مساندة مـطالب التخلى والتنازل، و إذا كانت للولاية سياسـة مرنة فى إجراءات التقـويم المحلى فإن المنطقة تستطيـع أن تتقدم وتمضى لتحديد صيـغة الخبرات التجمـيعية التى تلائم- على نحو مريح- الغـرض المرغوب فيه للمسلك الثانى، وثمة عدة بدائل يمكن الاختيار من بينها .

التقييمات النهائية الدورية :

ونظام نيـو بورت نيوز New Port News (انظر الملحق ب) يقـدم مـثالا ممتـازا للخبرة التقييمية التجميعية الدورية ، فالمدرس المثبت يقوم تقويما تجميعيا كل رابع سنة . وفى نيو بورت نيـوز .تكون عملية التـقويم التجمـيعى هى نفس العمليـة التى تتبع مع المدرسين المؤقتين الذين يتعرضون للتقويم فى المسلك الأول وتضم ما يأتى :

* لقاء فى بداية سنة التقويم لمراجعة المعايير والإجراءات أو العمليات.

* تقييم المدرس تقـييما ذاتيا لتمـييز وتحديد الجوانب التى قـد يحتاج المدرس لأن يركز انتباهه عليها .

* ملاحظتان رسميتان أو نظاميتان .

* تقديم بورتفوليو يضم أو يحتوى على توثيق لأداء المدرس .

* اجتماع نـهائى أو مؤتمر لمناقشة التقـويم وللوفاء بمتطلبات المنطقة التعليـمية من حـيث التوثيق المقـدم فى اختـياره (أى أن يتـم ملء أو تكملة الصيغ أو الاسـتمـارات الصحيحة، وأن تتضمن توقيع الإدارى، وتوقيع المدرس ، ووضع التقويم الذى تم عمله فى ملف أو إضبارة المدرس بالمنطقة التعليمية) .



وحكم الإدارى بأن الأداء يحقق مستويات أو معايير المنطقة التعليمية فى التدريس هو نقطة الانطلاق لاستمرار المدرس فى الاندماج فى العملية التكوينية خلال السنوات الثلاث التالية ، وحكم الإدارى بأن المعايير لم تتحقق بدرجة مرضية يمكن أن يؤدى إلى وضع المدرس فى المسلك الثالث . وهو مسلك برنامج المساعدة. وهذه المجموعة من الأنشطة تمثل ما تعمله معظم المناطق التعليمية فى التقويمات النهائية أو التجميعية الدورية.

والقرارات التى تتصل بكيفية توصل الموجهين لأحكام نهائية وتوثيقها تشبه تلك التى تخص المدرسين تحت المراقبة probationary Teachers (انظر الفصل ١٣) وعلى سبيل المثال ينبغى أن يقوم الموجهون بعملية الملاحظة الخاصة بالمسلك الأول :

أى بعقد اجتماع أو لقاء قبلى ، وبملاحظة رسمية أو نظامية ، وباجتماع أو مؤتمر بعدى. وفى هذه العملية تكون استمارات أو صيغ معينة مفيدة : استمارة التخطيط السابق للقاء أو المؤتمر ، ودليل الملاحظة الذى يستخدم أثناء زيارة حجرة الدراسة أو استمارة التأمل والتفكير المتعلقة بالمؤتمر أو الاجتماع البعدى . وهذه هى أفضل طرق لضمان أن تجىء الملاحظة ثابتة ، صادقة ، ومفيدة بقدر الإمكان. ويتحدد عدد الملاحظات فى ضوء قيود الوقت والموارد وهيئة العاملين . وفى معظم المناطق التعليمية، لا تزيد عدد الملاحظات للمدرسين المثبتين عن مرة أو مرتين فى السنة التجميعية the summative year .

ويمكن أن تكون ميكنزمات التغذية الراجعة التجميعية واحدة للمسلك الثانى كما كانت بالنسبة للمسلك الأول ويستخدم نفس المقياس المرتكز إلى السلوك الذى قدمه دانيلسون فى كتابه Enhancing professional practice :A Fremework for teaching أو أى تعديل محلى كمصدر للتغذية الراجعة على أداء المدرس فى وفائه بالمعايير . وإذا قررت منطقة تعليمية أن البورتفوليو سيكون مفيدا ومساعدا فى العملية التجميعية عندئذ يمكن أن يكون البورتفوليو تجميعا للعمل وللتقييمات التى تم القيام بها خلال العملية التكوينية لمدة ثلاث سنوات ، أو أنه يمكن أن يتناول ويوضح الشاهد على الجهد فحسب والنواتج التى نميت وطورت على وجه الخصوص للسنة التجميعية summative year ، وفى كلتا الحالتين يمكن أن يكون البورتفوليو مع الأحكام التى صدرت كنتيجة للملاحظات مصدرا للبيانات المستخدمة لتوليد التقديرات المتدرجة .

وكما سبق أن وصينا فى الفصل السابق ، ينبغى أن يصاحب سرد تحريرى للتقديرات المتدرجة . وبعض المناطق التعليمية تقرر أن السرد الوصفى وحده تغذية راجعة كافية بالنسبة لأداء المدرس المثبت فى الوظيفة . ويمكن أن يكون هذا أيضا قرارا محليا يستند إلى الإدراكات التى لدى اللجنة عن المزايا النسبية والسرد الوصفى للوقائع narratives أو الجمع بينهما .

التقديرات المستمرة غير النظامية .Continuous Informal Appraisals

وقرار منطقة أديسون Addison التعليمية عن كيف تعالج المكون التجميعى داخل المسلك الثانى يقدم لنا بديلا آخر تستخدمه عدة مناطق تعليمية أخرى ، وتوجد فقرة فى وصف المسلك الثانى تبين أن جميع المدرسين مسئولين على نحو مستمر عن الوفاء بالمعايير (ملحق أ) وفى نظر أديسون ، التقويم التجميعى ليس نشاطا يحدث وفقا لدورة، ولكنه عملية مستمرة متطورة، وبالنسبة لهذه المنطقة يعتبر التفاعل بين القائمين على الإدارة والمدرسين والتلاميذ والآباء وهيئة العاملين المساندة ، والمجتمع المحلى مصدرا خصبا للتغذية الراجعة التى تساعد على تشكيل وتكوين الأحكام المهنية التى تميز التقويمات التجميعية. إن هذه الصيغة من صيغ الحكم المهنى قد تضم زيارات قصيرة غير رسمية لحجرة الدراسة أو مرورا فيها ، ولكنها لا تتضمن ملاحظات رسمية لحجرة الدراسة للمدرسين المثبتين .

وفى المناطق التعليمية التى تختار هذه الصيغة لنظام تقويمها يتبع جميع المدرسين المثبتين آليا) المسلك الثانى . ويظلون منغمسين كلية فى هذا المسلك ما لم يبدأ الموجه فى الاهتمام والقلق عن أداء المدرس. وعند هذه النقطة يتصل الموجه بالمدرس ويشرح له اهتمامه ويحدد مع المدرس كيف يتعاملان مع هذه المسائل أو الهموم . ويمكن أن يتضمن هذا ويتطلب ملاحظات لحجرة الدراسة وفقا لجدول ، ويتم ذلك فحسب إذا كانت الملاحظة تلائم نمط الجانب المقلق المثار . والانتقال بين المسلك الثانى والثالث كثيرا ما يسمى مرحلة الوعى . (انظر الفصل التالى للاطلاع على وصف برنامج المساعدة فى المسلك الثالث). وإذا كان المدرس يعالج على نحو إيجابى ويوضح هذا الجانب المقلق، فإن الاندماج فى المسلك الثانى يستمر على نحو عادى. وإذا كانت المشكلة حقيقية ولا يمكن حلها خلال التفاعلات المبدئية بين المدرس والموجه ، فإن نفس الفعل يحدث كما فى حاله النموذج التجميعى الدورى : ينقل الموجه أو فريق الأتراب المراجع المدرس إلى برنامج المساعدة .وهذا البديل يحرر الإدارى من القيام بملاحظات نظامية رسمية للمدرسين المثبتين، وفى المناطق التعليمية التى تعمل هذا ، يشعر القائمون على الإدارة أن لديهم وقتا أطول للعمل مع المدرسين المبتدئين ، ولمساعدة المدرسين المثبتين الذين يخبرون صعوبات ، للاستمرار فى قدر من الاندماج فى أنشطة النمو المهنى. والجانب

الآخر من هذا البـديل أن يبتعد عن الآراء التى يشـيع التمسك بها عن الحـاجة لاندماج إدارى مباشر وواضح البنية فى التقويم التجمـيعى أو النهائى وعن قيمته . وهو يخالف أيضا أو يضاد الاعـتقاد فى أهمية دور التغـذية الراجعة التجمـيعية المعتادة فى مـساعدة المدرسين على أن يصـبحوا أكثر تدبرا وأعـمق تفكيرا وتقويما ذاتيـا لعملهم، وفى إطار معلمات سياقها المحلى ، تحتاج لجنة المنطقة أن تقرر أى البدائل أو التعديلات يلائم على أفضل نحو غرضها المحدد والمميز وقدرتها .

العملية التكوينية. Formative process

ويتـاح للمناطق التعليـميـة عدة بدائل للاسـتخـدام فى تصمـيم أنشطة التقـويم التكوينى. وكما هو المعتاد ، سوف تتشكل هذه القرارات فى ضوء الزمن المتاح والمصادر أو الموارد ومستـويات الالتزام الموجودة. وينبـغى أن تجيب المنطقة على عدة أسـئلة حين تقرر اللجان ما سيشتمل عليه نظام التقويم .

هل التقييم جزء من العملية التكوينية؟

التقييم التكوينى ، هو بعد كل شىء تقييم . وما يقبل فى حالات كثيرة على أنه تقييمات تكوينية هو فحوص سطحية متعجلة لعمل تم دون الإفادة من أحكام مستنيرة أو تغذية راجـعة ، وتأمل وتفكير واضح البنيـة منظم. والأحكام التى تصدر وتتـقاسم فى العمليـة التكوينية ليـست أنشطة تتسم بـالمخاطرة العاليـة، كمـا تكون عليه فى التـقيم التجـميعى، ولكن الأحكام التكوينية تلـعب دورا ضروريا فى التعلم وفى عمليـة النمو التى تحدد وتعرف العـمل التكوينى . وجميع أطر العمل الفـعالة لتصميم التنمـية المهنية سوف تتـضمن وتتطلب بعض النواتج الملحـوظة وأكثر الأنظمـة نجاحا تضم مـيكنزمات لضمان أن تستـخدم المدارس نمطا من أنماط التقييم التكوينى كـجزء من التحليل المطلوب وتأمل النواتج .

أينبغى أن تكون النتائج قائمة على منتج له أثر ممتد؟

Should Outcomes Be Product Based With An extended Impact

إن مـعظم المدارس والمناطق التى تـستـخـدم الجـزء التكويـنى فى المسلك الثـانى تشجع أو تتطلب بعض النواتج النهـائية أو المنتجات، وهذه المنتجـات تمثل نهاية أو غلقا أو خاتمة لمجـموعة من الأفعـال والأنشطة الموقوتة التى تنفذ لتـحديد هدف أو خطة، أو لبـيان وإظهـار التقـدم نحـوها وهى خطة أو هدف سابق التـحـديد. ويمكن أن تكون المنتجات ظـاهرة جلية مثل بورتفوليـو تم إكماله ، وعرض بيان حـى أو سجل لمهارات جديدة تم اكـتسابهـا أو النتائج التـحريرية لمشروع بحث من بـحوث الفعل ، أو القـيام

بسلسلة من ورش العمل لأعضاء هيئة تدريس آخرين أو تكملة مجموعة من الدروس أو الوحدات المتكاملة، وقد تكون النتائج منتجات Products أقل وضوحا مثل إكمال مقرر دراسي بالكلية ،أو حضور ورشتين تدريبيتين أو زيارة مدارس أخرى لتلاحظ ما تعمل . وثمة تحذير هو حين تتيح المدارس والمناطق التعليمية أو تسمح باستخدام هذه المنتجات الأقل وضوحا قد يكون من الأمور الأصعب تحديد أثرها المفيد أو قيمة ما حدث . وتحتاج المناطق التعليمية أن تقرر ما إذا كان النظام سوف يصر على أن الأهداف والخطط ينبغي أن تؤدى إلى منتج واضح يسمح بالقيام بتقييم مفيد نافع ومستنير (تكوينى أو تجميعى) ويفسح المجال للتغذية الراجعة المنتجة ، وللتأمل الذاتى، وتكتب بعض المناطق فى توصيفاتها الإجراءات المطلوبة لكى يكون للمنتجات والنتائج التى تسعى لتحقيقها أثر ممتد متسق . وهذا معناه أن للمنتج قيمة تتعدى تلك التى يكتسبها الفرد أو الفريق الذى أنتجه . ومن أمثلة ذلك ، ورش العمل التى تعقد لمدرسين آخرين استنادا إلى ما تعلمه الفرد أو الفريق ، والدروس والوحدات المصممة التى يمكن استخدامها لمراجعة وفحص سياسات المدرسة أو ممارستها. وقد لا تحتاج هذه الفكرة أن تكتب باعتبارها مكونا ضروريا فى تكوين هدف أو خطة ، ولكن المنطقة التعليمية قد تريد تقديم وتعريف أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة والعاملين بفكرة النواتج ذات التأثير العريض الواسع Broad -Impact Products للتقويم التكوينى .

أينبغى أن يكون هناك معلّمات فى تطوير للأهداف أو الخطط ؟

ينبغى أن تناقش لجنة التقويم المحلية مدى الخطط المقبولة، ولقد اقترحنا من قبل أن يراجع الموجه ويفحص ويقوّم الخطط والأهداف التى وضعها فرد وطورها أو وضعها فريق ليطمئن ويضمن أن الخطط تندرج فى إطار المعلمات المحددة، وتضع معظم المناطق مجموعة من التوجيهات لقبول الخطط مثل ما يأتى:

* ينبغى أن ترتبط جميع الخطط والأهداف بمعايير التدريس standards for teaching .

* ينبغى أن تساند الخطط مبادرات المنطقة والمدرسة أو القسم .

* ينبغى أن تتضمن جميع الأهداف والخطط الأثر الممكن للعمل على تعلم التلميذ، ويمكن أن تضم معلمات أخرى متطلبات وأشياء مثل الخطوط الزمنية لإتمام العمل (عادة ما تكون البدائل : لمدة سنة ، أو سنتين أو ثلاث) متطلبات تقتضى استخدام أنشطة معينة فحسب (تدريب الأتراب ، بحوث الفعل ، أو وضع وتطوير

البورتفـوليو)، ومـتطلبات بأن تضم الخطط تحـديد وتمييـز فرق مسـاندة ، أو جمـاعة استذكار ودرس، ومتطلبات بأن تؤدى الخطط إلى إعداد بورتفوليو نمو مهنى، وفى معظم الحالات ، سوف توضح المدارس والمناطق التـعليمية هذه المعلمات بناء على التـوجيهات المدرجة فى المسلك الثانى فى الجـزء الخاص بوثيقة التقويم أو داخل الصـيغ والاستبانات المطلوب استخدامـها ، ويظهر الشكل (١٤-١) كيف قام نظام مدرسى بـعرض معلماته فى سلسلة من الأسئلة التى صممت لتوجيه المدرسين لوضع وبناء خطة نمو مهنى .

ما الأنشطة التى سوف تتطلبها المنطقة أو تسمح بها فى مسلك النمو المهنى؟

والتصورات الجديدة للنمـو المهنى الفعال تقدم عدة أنشطة أسفـرت عنها البحوث وأظهرت أنها تساند النمـو والسلوك المتأمل عند المدرسين (Hawley & Valli ,1999) وينبغى أن تقرر المنطقة التعليمية عمـا إذا كان هناك حدود للبدائل التى يمكن لعضو هيئة التدريس أن يخـتار من بينها كفرد أو فـريق من الأعضاء يصمـمون خطة نموهم المهنى. وهذه التوجيهات المعروضة فى الشكل (١٤-١) تقـدم الكثير من البدائل يمكن الاختيار من بينها (انظر الطرق والإستراتيجيات) ويبين الشكل (١٤-٢) الصيغة أو الاستبانة التى تستخدم فى تنمية وتطويـر وصف الخطة فى المؤتمر أو المداولة المبدئية . وهو ينمط وثيقة التـقرير المبـاشر والتى توضع وتـطور على يد المناطق التعـليمـية المحليـة لوصف الخطة الأصلية .

ولقـد قررت مـناطق أخرى أن تحـدد الإسـتراتيـجيـات والطرق التى يمكن أن يستخدمها المدرسون فى وضع الخطة ، ويؤدى تجديد إطار العمل إلى تركيز نشاط عضو هيئة التدريس على طرق منتقاه تشعر المنطقة أو اللجنة أنها سوف تكون أكثر الطرق فائدة فى تحسـين نواتج التعلم المهنـى المرغوب فيـها فى البـحث ، والنمو والتأمـل . ويظهر الشكل (١٤-٣) بدائل التوثيق فى مسلك النمـو المهنى كما وضعته المنطقة التـعليمية فى «مين» وهى تحدد على وجه التخصيص البـدائل فى مشروع بحث فعل ، وخبرة تدريب أتراب ، أو وضع وتطوير بورتفوليو للنمو المهنى . ولقد كان الشعور أنه بتحديد البدائل سوف يكون الوقت مـتاحا والموارد متـاحة أيضا لتوفيـر تدريب مستمـر متطور فى هذه الأنشطة الثلاثة، أن التـدريب المحدد المكثف فى مـجموعـة من ممارسات التنميـة المهنية المعترف بهـا سوف تحسن جودة الخطط والنواتج المرغـوب فيها وأثرها واتسـاقها . وهذه فكرة مثيرة للاهتمام ينبغى على لجان التقويم المحلية أن تناقشها وتمعن النظر فيها. وفيما يلى عرض لأكثر أنشطة النمو المهنى شيوعا فى المسلك الثانى .

شكل (١٤-١)

خطة النمو المهنى: إرشادات وتوجيهات للنمو

Bartholomew Consolidated School Corporation

يمكن وضع خطة النمو المهنى لعضو هيئة تدريس واحد أو لمجموعة أو فريق من الأعضاء والذين يختارون أن يضعوا متضافرين خطة . وقد تكون الخطة لمدة ١ ، ٢ ، ٣ سنوات، وإذا كانت الخطة لسنتين أو ثلاث فسوف يتم إعداد ملخص للتقدير السنوى Annual Summary Appraisal . وعند نهاية الخطة سوف يتم ملء أو كتابة ملخص للتقدير النهائى Final Summary Apprasal ، ويمكن أن تتم مراجعة الخطة سنويا .

عنصر النمو المهنى فى الخطة	مقترح
* ما الصيغة Format التى سوف تستخدم ؟ يمكن أن تضم الصيغة :	العمل مع القائمين على الإدارة والأتراب وعلى نحو مستقل ، وعلى نحو متعدد التخصصات ، وفى فرق المستوى الصفى ، وفرق القسم أو توليفة من هذه الطرق والمداخل .
* ما هدف خطة نموك المهنى ؟ الأهداف يمكن أن تشتمل على :	أهداف الفرد ، الفريق ، البناء المدرسى ، المنطقة التعليمية والتى تؤدى إلى التحسن المستمر لتعلم التلميذ .
* ما الخط الزمنى Time line لخطتك ؟ يمكن أن يتضمن الخط الزمنى :	خطة لمدة سنة ، سنتين ، ٣ سنوات ، وتتضمن تاريخا متوقعا للبدء فى الخطة .
* ما الطرق / الإستراتيجيات التي سوف تستخدم ؟ يمكن أن تشتمل الطرق والإستراتيجيات على :	بحوث الفعل ، التدريب ، التسجيل بالڤيديو ، تقييم الذات ، إشراف كلينيكى ، إرشاد منتورى Mentoring ، مقررات دراسية بالكلية ، محاكاة ، ورش عمل ، أيام زيارة ، مؤتمرات ومداولات ، ملاحظات صفية، أكاديميات المدرس.
* ما مؤشرات التقدم Indicators ؟ يمكن أن تضم مؤشرات التقدم :	بورتفوليات عمل التلميذ ، شرائط ڤيديو للفصول ، ملاحظة أتراب ، ملاحظة الناظر ، استجابات الآباء ، استجابات التلاميذ ، قياسات إحصائية ، تقييم أداء ، عناصر من يوميات تأملية ، تحليل دراسات حالة ، بورتفوليات مهنية ، مؤشرات هادية benchmarks.
* ما الموارد / المساندة المطلوبة ؟ يمكن أن تتضمن الموارد المساندة ؟	مواد حجرة الدراسة ، مواد التلميذ ، دفاتر يوميات ، ورش عمل ، موارد ، كتب ، وقت الزملاء ، تكنولوجيا مناسبة ، إرشاد مونتورى مساندة من الزملاء ، وقت حر ، مساندة إدارية.

شكل ١٤-٢

وصف خطة التنمية المهنية

Bartholomew Consolidated School Corporation

عضو هيئة التدريس   المشاركون

البناء المدرسى   المادة   مدة الخطة ١ ، ٢ ، ٣ سنوات

الصيغة : ....

الهدف : ....

صف كيف سيؤدى هذا إلى تحسين تعلم التلميذ

....

السنة الأولى

١- الطرق/ الإستراتيجيات

....

٢- مؤشرات التقدم

....

٣- المصادر والموارد ، المساندة المطلوبة .

....

توقيع عضو / أعضاء هيئة التدريس   توقيع المدير

نقطة البداية (تاريخ) فى الخطة   تاريخ اليوم

تضاف صفحات حسب الحاجة : يمكن استخدام الكمبيوتر لكتابة الخطة بدلا من استخدام هذه الصيغة .



• **بحوث الفعل Action Research** يتم القيام ببحوث الفعل على يد أفراد أو جماعات من المدرسين الذين يحددون مشكلة ويتوصلون إلى حل يمكن تطبيقه، وبعد أن تحدد الجماعة أو المجموعة وتميز المشكلة التى تقصد إلى معالجتها ، تطور خطة عمل وتضع جدولا زمنيا للمشروع . ويطور الأعضاء إستراتيجية لجمع المعلومات التى تتعلق بالمشكلة ، ومتى تم النظر فى هذه المعلومات وفحصها، تحدث المجموعة أو الجماعة تغييرات وتجمع وتحلل بيانات جديدة لتحديد أثر التدخل، ثم يطلب من المدرسين أن يقدموا تقريرا عن نتائجهم ويتقاسموا استبصارهم مع بقية أعضاء هيئة المدرسة .

• **تطوير المنهج التعليمى Curriculum Development** ، هذه هى عملية تصميم منهج تعليمى أو جزء من المنهج وتحليل أثره على تعلم التلميذ .والأنشطة المحددة قد تضم تعميق المنهج التعليمى Deepening (بدلا من التغطية الواسعة ، أى مزيدا من العمل المتعمق فى جوانب أقل) وإعادة بلورة ومحورة Refocussing المنهج التعليمى لدمج وانهماك التلاميذ فى العمل فى حجرة الدراسة ،ولتحقيق تكامل المنهج التعليمى عن طريق الحوارات والمحادثات عبر المواد ، وتنمية طرق جديدة أفضل فى تقييم التلاميذ فى الأعمال المستندة إلى المنهج التعليمى .

• **تنفيذ إستراتيجيات تعليمية Instructional Strategies Implementation** ، إن هذا يتضمن ويتطلب أن يدرس المدرس أو المدرسون إستراتيجيات تعليمية معينة مثل التعلم التعاونى ، والتعلم القائم على مشكلة Problem.based وأنشطة الشمول In-clusion Activities والأساليب البديلة لإدارة الصف . وسوف يتبع هذا تنفيذ الإستراتيجية داخل البرنامج التعليمى وتوثيق فاعلية الإستراتيجية فى تعلم التلميذ وتحليل ذلك .

• **تدريب الأتراب واستشارتهم Peer Consultation / Coaching**، وهذا النشاط يتضمن ويتطلب تدريب فرق من المدرسين على استخدام الإشراف التطبيقى ليساعد كل منهم الآخر على النمو مهنيا ، ويتطلب ويتضمن الخصائص المفتاحية الآتية :

شكل (١٤-٣)

منطقة «مين» التعليمية - بدائل التوثيق

لكى نحسن على نحو مستمر النمو المهنى بغية تحسين تعلم التلميذ ، قد يختار المدرسون بديلا من بين البدائل الآتية : تدريب سنوى فى كل من النماذج الثلاثة التى سوف توفرها المنطقة. ويمكن اختيار البديل الذى سوف يساعدهم على تحقيق أهدافهم، ويعمل المدرس والمقوم معا لاختيار البديل الذى يرتبط بأكثر درجة بهدف الدرس .

بحوث الفعل:

بحوث تستند إلى حجرة الدراسة Classroom . Based Research

إن هذا البديل يتيح للمدرس أن يعمل على الإجابة عن سؤال شغله يتعلق بالأداء فى حجرة الدراسة ، وبحاجات التلميذ . وبأثر طرق التدريس المختلفة على التعلم . وتستخدم المعلومات التى يجمعها المدرس عندئذ لتحسين التدريس وتعلم التلميذ . ويمكن أن تكون البحوث المستندة إلى حجرة الدراسة ذات توجيه ذاتى أو تقوم بها مجموعة من المدرسين لديهم اهتمام مشترك / أو سؤال مشترك يريدون بحثه أو الإجابة عليه .

مجالات بحثية ممكنة:

* الأسئلة والتعلم .
* أسئلة عن مدركات التلاميذ المهمة.
* أسئلة عن أداء التلميذ .
* أسئلة عن قيم المدرس .
* أسئلة عن السياق الذى يتم أداء المهمة فيه .

مزايا:

* يقوم على حاجات الفرد واهتماماته.
* يمكن أن يندمج فيه أكثر من شخص .
* يمكن استخدامه لتحليل فاعلية البرامج .
* يمكن أن يشمل أو يمتد لدورة مدتها ثلاث سنوات من النمو المهنى .

تدريب الأتراب Peer Coaching:

تدريب الأتراب هو العملية التى من خلالها يقوم زميلان أو أكثر فى المهنة بالعمل معا لاقتسام معرفتهم بأفضل الممارسات التعليمية وليوفر كل منهم للآخر تغذية راجعة ، ومساندة ومساعدة بغية صقل الأساليب التدريسية الحالية وتعلم مهارات جديدة .

والزميل المدرب ينبغى أن يكون مهنيا يوثق به ويتواصل مع الآخر على نحو جيد ، متفتح الذهن ويكافح لتحسين مهاراته التدريسية وهو يتصرف بمسئولية ووعى وضمير وإبداع فى حجرة الدراسة . ولعملية تدريب الأتراب ثلاثة مكونات فى دورة الملاحظة ، وسوف تحدث الدورة مرتين على الأقل خلال مدة التنفيذ .

ما قبل المؤتمر أو التداول Pre - Confernece:

يلتقى المدرس (المدرسون) والمدرب (المدربون) على نحو غير رسمى ويطورون لغة مشتركة ووئاما اتصاليا أو تواصليا . ويتخذ قرار عن توقيت القيام بالملاحظة ، وكيف يستقبل المدرب فى حجرة الدراسة ، والدور الذى يلعبه أثناء الملاحظة . وينبغى أن تتم ملاحظة مبدئية قبيل الملاحظة الأولى لتكوين علاقة بين المشاركين فى العملية .

الملاحظة Observation :

الملاحظة أكثر من أن يراقب عمل المدرس ، ينبغى أن تكون الملاحظة تأملا موضوعيا لموضوع سبق تحديده فى مرحلة ما قبل التداول . وأن تكون المرحلة غرضية وتعتمد على الحقائق ، ومتحررة من القيمة ومحددة وليس فيها إصدار أحكام nonjudgmental ، وقد تستخدم الملاحظة عدة طرق لجمع البيانات أثناء الملاحظة . وسوف تعرض هذه الطرق فى جلسات تدريب المدرس التى تتم سنويا .

ما بعد التداول أو المؤتمر Post Confeernce:

فى مرحلة ما بعد التداول ، على المدرب أن يقدم تغذية راجعة بطريقة مفيدة مساعدة غير مهددة ، وأن يستمع المدرس على نحو نشط ويقيم البيانات التى يعرضها المدرب . وبعد توفير المعلومات للمدرس ، قد يطرح المدرب أسئلة ، وقد تطلب منه مقترحات أو تعليقات إضافية ، وينبغى أن يقدم التقدير والثناء على الإنجازات ويمكن اقتراح تعديلات ممكنة . والغرض من مرحلة ما بعد المداولة مساعدة المدرس على إعادة التركيز على الملاحظة للإعداد للدورة التالية من التدريب .

إعداد وتطوير البورتفوليو Portfolio Development:

إن البورتفوليو هو جمع قصدى لكل أعمال المدرس . وسوف يضم البورتفوليو كتابات أكاديمية ، ومقالات بحثية ، وتنمية مهنية من الورش التعليمية والسمنارات . وسوف يعكس جمع البيانات أهداف المنطقة التعليمية وأن تكون انتقائية بحيث تبرز الملامح المميزة لمدخل الفرد فى التدريس . وسوف يكون البورتفوليو عملا (مغامرة) تضافريا يعكس إسهامات المنتور mentor ، والزملاء ، والتلاميذ . وسوف يظهر البورتفوليو إنجازات المدرس عبر الزمن وعبر خبرات منوعة .

* إن هذه العملية تقوم على الملاحظة Observation - based ، فالزملاء يلاحظ الواحد منهم الآخر وهو يدرس .
* والملاحظات قائمة على البيانات Data-based : يسجل الملاحظ معلومات كاملة عن الصف الذى لاحظه .
* هناك تقييم تضافرى Collaborative Assessment : فكل مشارك يحاول أن يميز ويحدد أنماط سلوك المدرس وسلوك المتعلم .
* هناك اهتمام بنتائج ونواتج التلميذ .
* يستند التقييم التضافرى ويقوم على الأهداف والنواتج المرغوب فيها المحددة والمرسخة فى خطة التنمية المهنية .

تتطلب العملية دورة من الملاحظات والمداولات أو المؤتمرات Conferences والتوثيق .

بورتفوليو النمو المهنى Professional Growth Portfolio

يمكن أن يكون البورتفوليو وسيلة لجمع خبرة النمو المهنى وعرضها والتأمل والتفكير فيها أو يمكن أن تكون حدثا أو واقعة نمو مهنى فى ذاتها . ويبين بيرك Burke ١٩٩٧ أن إعداد بورتفوليو للنمو مهنى يمكّن المربين من القيام بما يأتى :

* توضيح وبلورة رؤاهم للتدريس والتعلم .
* وضع وتطوير الأهداف المتمركزة حول المتعلم .
* توثيق التقدم فى تحقيق الأهداف .
* التفاعل مع الأتراب خلال العملية .
* تأمل خبرة التعلم وتحقيق الأهداف .
* اقتسام ومشاركة الاستبصارات مع الآخرين .

ووفقا لما ذهب إليه ديتز Dietz ١٩٩٨ توفر البورتفوليات قيمة مضافة . إن بورتفوليو التنمية المهنية للمدرسين بإطاره من حيث المبادرة والتخطيط ييسر نموهم الشخصي / والمهني خلال بناء روابط بين اهتماماتهم وأهدافهم وأهداف المدرسة واهتماماتها .

الحوار الواضح البنية لجماعات الدرس والاستذكار وفرق المساندة ، تجتمع جماعات صغيرة من المدرسين معا على نحو منتظم ليديروا مناقشات مركزة للتطوير الحالي في التربية والتعليم وليفحصوا التدريس القائم في المدرسة أو قضية من قضايا التعلم ، ولتنمية فرد أو خطة تنمية مهنية على أساس الفريق أو لمساندة ومساعدة مدرس فرد يحتاج ويتطلب خطة عمل علاجي .

هل يمكن للأهداف والخطط أن تكون علاجية؟ إن الغرض الرئيسي للعملية التكوينية هو تحسين النمو المهني (المضي قدما بأعضاء الهيئة التدريسية الأكفاء إلى تعدي الكفاءة) أو التعلم المهني (وهو الانغماس النشط في تعلم تضافري ومجتمع تأمل وتفكير Reflective com-munity) والغرض ليس توفير علاج موجه محدد البنية، ففي المسلك الثاني ، يبادر المدرسون في تحديد المحور المرغوب فيه لجهودهم ويشاركون هذا مع موجههم في المراجعة والفحص .

ومن الممكن بالتأكيد ، أن يقرر بعض المدرسين نتيجة لتقييمهم الذاتي ، أن يقرروا أنهم يحبون أن يركزوا أهدافهم أو خططهم على تحسين مجال أو جانب يشعرون أنهم مقصرون فيه ، وإذا كان المدرس هو المثير والمنشئ لهذه الفكرة، وإذا كانت خطة العمل وطبيعة المنتج والوسائل التي يقاس بها المنتج أو التقدم تناسب جميع المعلمات المحددة المرسخة ، عندئذ يمكن أن ينظر إلى هذا كخطة مشروعة . هذا من ناحية ومن ناحية أخرى من غير المقبول بالنسبة للموجه أن يغير أو يرفض خطة قدمت ليدخل فيها محورا علاجيا، وإذا شعر الموجه بقوة أن المدرس لم يف بعد بالمعيار المطلوب ، فإنه ينبغي أن يعالج في إطار المسلك أو المساق الثالث . track III

وثمة مخالفة أخرى لروح المسلك الثاني تحدث حين ينمي المدرسون أهدافا تكوينية أو خططا في نهاية حدث تجميعي دوري Cycled summative event ، وحين يركز الموجه على المشكلات أو الاهتمامات التي تم تمييزها وتحديدها نتيجة للتقويم التجميعي . وإذا حدد التقويم التجميعي أو النهائي وميز مشكلات حقيقية أو ممكنة في



الوفاء بمعايير المنطقة التعليمية ، فإن أى تصرف أو فعل يتخذ ينبغى أن يتحدد بواسطة متطلبات البرنامج المساعد، وتحتاج لجان التقويم المحلية إلى التأكد من أن المديرين والمدرسين يفهمون التمييز بين الخطط العلاجية وخطط التنمية المهنية . وينبغى أن ترسخ وتؤسس المناطق عملية تتيح توافر تغذية راجعة من هيئة التدريس أثناء السنوات العدة الأولى لتنفيذ النظام الجديد لضمان أن المدارس أو المديرين لا يسيئون استخدام البرنامج التكوينى للمسلك الثانى .

أينبغى أن تتطلب الأهداف والخطط جهودا جديدة؟ يهتم معظم المدرسين بمقدار العمل المتضمن فى الانتقال إلى نظام تقويم جديد . ويصدق هذا على وجه الخصوص حين تنتقل منطقة تعليمية من برنامج تقويمى تقليدى حيث يعمل كل شىء للمدرس، وحيث يتطلب البرنامج قدرا قليلا من العمل لا يعدو أن يخضع للملاحظة ويظهر فى اجتماع للتداول كل فترة تتراوح بين سنتين إلى أربع سنوات . وفجأة يتطلب النظام الجديد اندماجا شديدا للمدرس ، مما يعطى الانطباع بأن المدرسين الآن - لا القائمين على الإدارة - هم الذين يقومون بمعظم عمل التقويم . وينبغى على المناطق التعليمية أن تعالج هذه المسألة .

ولقد وجدت معظم المناطق التعليمية أنه ينبغى عليها أن تتيح لمدرسيها وتشجعهم على تنمية وبلوغ أهداف المسلك الثانى أو خططه التى تتعلق بالعمل والجهود التى قد يكونوا منغمسين فيها من قبل ، ومن أمثلة هذه الجهود :

(١) تطوير الأنشطة التعليمية المطلوبة فى تنفيذ نموذج المدرسة المتوسطة .

(٢) الإعداد لخطة جدول دراسى على أساس كتل زمنية Block Scheduling Plan وليس على أساس حصص قصيرة .

(٣) تنمية المهارات التكنولوجية أو التطبيقات التى تشجع المدارس على تنميتها من قبل أو المتطلبة كجزء من المنحة التكنولوجية ، وإذا كانت المناطق التعليمية تتيح لأعضاء الهيئة التدريسية أن يكونوا جماعة لتكتب خطة فريق سوف تحقق متطلبات المسلك الثانى، قد يكون المدرسون كثيرا من الفرق إلى جانب الجماعات الموجودة من قبل (مثل فرق مستوى الصف Grade Level ، وأعضاء لجنة القراءة بالمدرسة أو بالمنطقة والزملاء من أقسام عبر المدرسة الثانوية الذين يتحاورون حول تطوير مقرر الإنسانيات).

وتكوين هذه الفرق المتصلة سوف يحول دون خفض قوة أهداف التنمية المهنية أو خططها بالتأكيد وهى تساعد فى كثير من الجوانب على أن تجمع معا سلسلة من

مشروعـات المناطق أو المشروعات التى بادر فيـها الأفراد والتى كثيـرا ما يرى الناس أنها منفصلة . وهى تقدم أيضا للمدرسين طريقة للـمشاركة الكاملة فى مكون التنمية المهنية فى المسلك الثانى دون الشعور بأنه ينبغى عليهم أن ينـشئوا مشروعات جديدة تزيد على جميع جهودهم الأخرى .

كيف تحدد المناطق التعليمية الأطر الزمنية للخطط؟ فى النظم التى تنشئ خـبرة تجمـيعـية دورية، سوف يحدد تكرار وتواتر السنة التجميعية الزمن المخصص للنظام التكوينى (مثلا دورة السنوات الأربع =سنة تجـميـعيـة +٣ سنوات فى العمـلية التكوينيـة) . والمناطق التعليمية التى تستخدم مراقبة مستمرة للأداء وغير رسمية بدرجة أكبر سوف تتيح لأعضاء هيـئة التـدريس الاختـيار بين خطط الـعام الواحـد ، والعاملين والأعـوام أو السنوات الثلاث. وفى هذه الحالة ، فإن أحـد المعلمات الموضوعة للاستخـدام من قبل الموجهين فى مراجعـة الخطط المقترحة تكمن فى أن طول الإطار الزمنى المطلـوب ينبغى أن يتلاءم مع تعقد الخطة وإمكانياتها . ومما يكون له معنـى عند المناطق التعليمية ، حتى عند التى لديها فترة مخصصة للخبرات التكوينيـة أن تتيح للمدرسين أن يضعوا أطرا زمنية مختلفة (انظر صندوق المقترحات الخاصـة بالأنماط المختلفة من الأهداف أو الخطط وما قد يكون خطوطا زمنية مناسبة).



مقترحات للموجهين والمدرسين فى تحديد الأهداف والخطط

تحديد ووضع أهداف التدريس / التعلم المشتقة من معايير التدريس

صقل الممارسات الحالية (تحسين الأهداف): إن هذا النمط من الأهداف يلائم مدى من جوانب التدريس وخـاصة تلك المتضمنة فى المجـالات ١ ,٢ ,٣ فى إطار العمل الذى قدمه دانيلسون ١٩٩٦، ويـمكن أن يضم العمل على تحسين مهارات أسـاسية بدرجة أكبر (إدارة سلوك التلميذ) أو مهارة أكثـر تعقيدا (دمج التلاميذ فى التعلم) والشىء الهام هنا أن يبين المدرس رغبة فى تحسين شـىء قد يقوم بعمله فعلا فى تدريسه . إن هذا النوع من الأهداف سوف يوضع ويحـدد عادة على يد فرد أكثـر من وضعه على يد فـريق وخطة هذا النوع من الأهداف يمكن أن تتـضمن وتتطلب مـلاحظة حجـرة الدراسة كصـيغة من صيغ التـقييم التكوينى ، أو صـيغة من صيغ جمـع مواد أعدها المدرس للبـرهنة على التحـسين المرغوب فـيه ، وهذا النوع من الأهـداف سوف يتم وضعه وتحديده بصفة عامة لمدة سنة واحدة .

اكتساب مهارات أو معرفة جديدة.

فى اكتساب مهارات ومـعرفة جديدة لتحسين تطبيق معايير التـدريس وتحقيقها ، ينبـغى أن يفـتـرض أن هذا النوع من الأهداف سـوف يتطلب بعض الموارد أو المصـادر لمساندة اكتسـاب المهارة المطلوبة أو المعلومات التى ثمة حاجة إليـها ، ويغلب أن تتضمن الخطة صيغـة من صيغ البرهنة على المهارة أو الممارسـة التى تم اكتسابها حـديثا (عرض على زميل فى هيئـة التدريس ، ومراجعة ونقـد من جماعة مساندة ، أو جـماعة درس واستذكار، ومواد مكتوبة وزعت على الآخـرين ، أو عرض بيان فعلى أو تسجيل على شرائط). وهذا النوع من الأهداف يمكن لفرد أو لفريق أن يحـدده . ولتعظيم استخدام البناء أو موارد المنطقة التعليمية ، ينبغى أن يتم اكـتساب المهارة الجديدة أو المعرفة بحيث تكون مرتبطة على نحـو مباشـر بمعايير التدريس أو بالـتدريس فى البناء المدرسى أو فى المنطقة والمبـادرات التعليمـية . وفى معظم الحـالات ، سوف يكون هذا خطة تستـغرق سنتين أو ثلاث ويتيح الوقت لاكتساب المعرفة الجديدة ولاختيار تطبيقها وتنفيذها .

عمل الأشياء على نحو مختلف (إعادة تصميم أو تشكيل الأهداف): سوف يتم وضع هذه الأهداف كمشتقـات من مكونات الممارسة المهنية كما تحددت وصـيغت فى المعايير. وفى المواقف التى تختلف عن الممارسة التقليدية قد يكون لتطـبيق المعايير مغزى ودلالة أكبر. ووضع الأهداف والخطط تلك التى تـؤدى إلى طرق جديدة لعـمل الأشـياء (تعلـم مسـتند إلى المشروع ، حجرات بغير صفوف Nnongraded rooms تكوين فرق متعددة التخصصات Interdisciplinary teams فى المدارس الثانوية) ، توفر طريقة جديدة فى التفكير فى معايير التـدريس والبرهنة على أهميتها . وهذا النوع من النشاط سـوف يتطلب بالتأكيد موارد ومصادر إضافية ووقتا أطول . وينبغى أن يتم القيام بهذا العمل على يد فريق وألا يستغرق أقل من سنتين أو ثلاث سنوات . ونتاج هذا النوع من النشاط ينبغى أن يتضمن أساسا عقليا للتغير ، ولنواتج التلميذ المرغوب فيها ، ومناقشة للتضمينات الممكنة للطرق الجديدة فى عمل الأشياء بالنسبة إلى الأجـزاء الأخرى من النظام ، وخطة لتقويم جميع نواتج التغيير الملائمة أو ذات العلاقة .

تحديد أهداف البرنامج أو المنهج التعليمى وخططه (من معايير المحتوى أو فى إطار عملية تطوير وتنمية معايير المحتوى Content Standards)

أهداف التعـميق Deepening goals (تنظيم المنهج التعـليمى حول تعمـيق فهم التلمـيـذ) . إن هذا النوع من الأهداف سـوف يركـز على التحـرك من تغطيـة المنهج التعليمى العـريضة الواسعة إلى مفـهوم أعمق للمنهج يتطلب تحديد الأكثـر أهمية لكى يتعلمه التـلاميذ (أى التركيز على التـيمات Themes أو الأسئلة أكثر من الـتركيز على تتابعات الحقائق). ويستطيع المدرسون أن يعـملوا نحو هذا الهدف فرديا أو كفريق ونتاج هذا الهدف ينبغى أن يتضمن أسـاسا عقلانيا ، وما ينبغى أن يعرفه التـلاميذ وما يقدروا على عمله نتيجة لـهذا وخطة لتقييم تعلم التلميذ وتقويم مـزايا التغييرات . ويمكن أن يكون هذا هدف عام واحد أو عامين أو ثلاثه أعوام ، لتعميق مجال المشروع .

أهداف التكامل Integrating Goals (تصمـيم خبرات التعـلم لمساعدة التلامـيذ على ربط الأفكار والمفاهيم عبر مجالات وجـوانب المحتوى المختلفة) . سوف تركز هذه الأهداف على تطوير دروس ووحدات ومـقررات متكاملة . ويمكن أن يتم القـيام بهذا العمل فـرديا أو فى فرق . وينبغى أن تـضم النواتج أساسا عـقلانيا ، ونواتج التلمـيذ المرغوب فيهـا والمواد الضرورية ، والممارسات التدريسية الموصى بهـا وخطة لتقييم تعلم التلمـيذ وتقـويم ميـزة النشاط . وهذه الأهداف يـنبغى أن تكون لمدة سنتـين أو ثلاث ويتوقف هذا على مدى اتساع الجهد ومجاله .

أهداف الدمج والانهماك Engaging Goals (تصـميم خـبـرات التعلم بحـيث ينشغل بها التلاميذ) وسوف تركز هذه الأهداف على تنمية وتطوير خطط المنهج التعليمى وموارده والأنشطة المتصلة بذلك التى تهتم على وجه التحـديد بزيادة انهماك التلاميذ فى العمل فى حجرة الدراسة . وسوف تضم هذه، المحاولات لدمج الجماعات المختلفة من التلاميذ ، ويقوم ذلك على حاجات خـاصة ، وأساليب ، ومراحل نمائية . وينبغى أن يضم المنتج أو الناتج نواتج التلمـيذ المرغوب فيـها ، وأى مواد منهجـية تحتاج إليـها ، وتحديد وتمييز إستـراتيجيات التدريس الضرورية ومهاراته ، وخطة لتـقييم نواتج التلميذ وميزة أو فـائدة العملية . ويمكن أن يتم عمل هذا على يد فرد أو فـريق فى فترة سنة ، أو سنتين ، أو ثلاث سنوات ويتوقف هذا على مجال أو سعة الخطة.

أهداف التقييم " Assessing Goals " (تصميم أنشطة وخبرات تحدد ما تعلمه التلاميذ وما يستطيعون عمله). وهذا النوع من الأهداف سوف يركز على تنمية تقييمات جديدة أو بديلة لقياس تعلم التلميذ أو وصفه . ويمكن أن يتم القيام بهذا فرديا أو فى فريق، وينبغى أن يضم الناتج أساسا لتنمية إجراءات تقييم جديدة ، ونواتج التلميذ التى تقيم ، والمقاييس أو القواعد الأساسية المتدرجة Rubrics التى تستخدم ومضامين ذلك المنهج التعليمى والتعليم . ويمكن أن يستغرق هذا خطة تمتد لمدة سنة أو سنتين أو ثلاث ويتوقف على تعقد النشاط التقييمى ومدى اتساعه .

أينبغى على المناطق التعليمية أن تتيح لفرق من المدرسين أن ينموا أو يطوروا الأهداف/ الخطط؟ وتضم النواتج المرغوبة لمبادرات التحسين فى كثير من المدارس إخراج الممارسة فى حجرة الدراسة من العزلة وزيادة التضافر بين هيئة التدريس . وتعتقد كثير من المدارس أنها تستطيع أن تحقق هذه الممارسات المرغوب فيها بأن تتيح للمدرسين وتشجعهم على تكوين فرق ووضع خطة تنمية مهنية واحدة أو مجموعة واحدة من الأهداف للجماعة . وسوف تحدد وتعرف المدارس عادة الفرق كمجموعات من عضوين من أعضاء هيئة التدريس إلى سبعة يجتمعون معا حول فكرة تثير اهتماما مشتركا لديهم. ويطور الفريق ويضع خطة ويعرضها على الموجه كما يفعل الفرد (لاحظ أن الفرق إذا كانت من نفس المدرسة فسوف يعمل المدير معها ، وإذا كان أعضاء الفريق من مدارسى مختلفة فإن أحد الإداريين من المدارس الممثلة سوف يكلف كإدارى يعمل مع المجموعة)، وثمة فائدة أخرى لتكوين الفرق وهى أن يقلل عدد الاجتماعات وأنشطة المتابعة التى سيندمج فيها الإدارى أثناء سنوات التكوين Formative Years . والمناطق التعليمية التى تتيح للفرق أن تندمج فى أنشطة المسلك الثانى تقرر أن التضافرات الداخلية ، ومستويات التأمل والتفكير المهنى والحوار الذى يتولد بالجماعة فائدة إضافية لخبرة التعلم المهنى القوية . وإذا كانت المنطقة التعليمية تفضل أن يضع المدرسون كأفراد أهدافهم أو خططهم ، عندئذ تستطيع المدارس أن تنشئ أنشطة فريقية أخرى كمكون لنظام التقويم - مثل جماعات الدرس والاستذكار ، وفرق المساندة ، وتحقق هذه الأنشطة فوائد العمل فى فريق فى نفس الوقت تحافظ فيه على المتطلبات الفردية.

Documentation And Feedback IN Track

لقد اقترحنا من قبل طرقا تعالج توثيق العملية التجميعية Summative Process والتغذية الـراجعة المستندة إليهـا فى المسلك الثانى . ومعـالجة الخبرة النهائيـة فى مرحلة التنمية المهنـية (التكوينية) تتطلب مدخلا أو طريقـة مختلفة ، ولم تصـمم نواتج عملية التنمية المهنـية للبرهنة على مهارات الشـخص التدريسية، وينبغـى أن يكون الناتج نتاجا منطقيا وطبيعيا للهدف أو الخطة المصممة لتنمية تعلم التلاميذ ، ولتعلم المدرس المهنى . ومصـادر الشواهد والأدلـة والتى تشكل جزءا من خطة المدرس أو الفـريق توفر تغـذية راجعة كنتائج الجهد وتنمى عادات الاستقصاء والتأمل والتفكير .

وسوف تتوقع المناطق التعليمية عادة صيغة أو شكلا من أشكال الغلق والتوثيق فى نهاية الإطار الزمنى المحدد . وسـوف يتخذ هذا على الأغلب صيغة الاجـتماع أو المؤتمر النهـائى ، وتقريرا سـرديا للوقـائع مكتوبا يوضـع فى إضبـارة المدرس، وهذا التقـرير المكتـوب سوف يوضع فى بعض الحـالات فى ملف أو إضبـارة للنمو المهنى تحـفظ فى المدرسة بدلا من حفظهـا فى الإضبارة الرسمية فى المنطقـة . وينبغى أن يكون هذا قرارا محليـا ، يستند إلى مـدى قوة شـعور لجنة التقـويم بوجوب فـصل التنمية المـهنية عن عمليات التقويم التجميعى أو النهائى .

ينبغى أن تشكل الأحكام التكوينية Formative أساس مناقشة وتوثيق نواتج خطة المدرس المحددة والمتـفق عليها، وينبـغى أن يصدر الموجهـون أو فرق أتراب المدرس هذه الأحكام كتغذية راجـعة إلى المناقشة والتأمل، وليس لأغراض التقـييم النهائى . وسوف تستند الأحكام على تحـديدات لمستوى الجـهد ، ولأهمية الـعمل ، ولمستوى الانهـماك والانغمـاس (إذا كان مشـروع فريق) وعلى شـاهد ودليل التقـدم . وقمة هذه الخـبرة الختامية ينبـغى أن يكون مؤتمرا (اجتماعا) وليس تقريرا مكتـوبا . وينبغى أن يتم القيام بالتوثيق الـنهائى وخاصـة الذى يقوم به الموجه فى نهـاية المؤتمر أو الاجتـماع وليس فى وقت سابق عليه .



والمناقشة التى تترتب على العمل الذى يعرضه المدرس أو الفريق تتيح كثيرا من الفرص لتفسير النتائج أو النواتج والأنشطة ولتبادل الأفكار والممكنات ولإصدار الاحكام التضافرية وصقلها . ويستطيع الموجه أو فريق الأتراب الذى يقوم بالتقييم أن يكمل كتابة تقريره متبعا مخططا يوفر للجميع ما أسفرت عنه المناقشة الخصبة التى تمت فى المؤتمر أو الاجتماع . وفى الحق ، أن المؤتمر يصبح مصدرا آخر للشاهد والدليل . وترتيبا على ذلك ، ينبغى أن تصمم المناطق التعليمية صيغا محددة ووثائق يتم استكمالها باعتبارها النشاط الأوج فى العملية التكوينية، وسوف تتيح هذه الصيغ للمدرسين والموجهين أن يشاركوا فى هذا النوع من الخبرة النهائية .

والشكل (١٤-٤) يوضح صيغة المراجعة النهائية لإحدى مسارات التنمية المهنية الممارسة Bartholomew School Corporation"s Professional Growth Track ويقوم بعمله المدرس (إذا تم عمله فرديا) أو على يد الفريق والموجه بعد عقد المؤتمر أو الاجتماع الذى يتم فى نهاية الجدول الزمنى المحدد. وهذه الصيغة توفر ملخصا لما حدث وتوفر تغذية راجعة للمدرس والموجه عند تكملة الخبرة . وفى حالة خطة الفريق، يعد الإدارى نسخا من التقرير النهائى ويضعها فى الملف الشخصى لكل مدرس فرد .



شكل (١٤-٤)

خطة مراجعة وتقييم النمو المهنى

Bartholomew Consolidated School Corporation

عضو هيئة التدريس (أو أعضاء هيئة التدريس) ....

المدرسة　　　　　التاريخ　　　　　سنة ١ , ٢ , ٣

أ-اكتب قائمة بأهداف خطة النمو المهنى .

ب-اكتب قائمة بملخص وصفى للعملية المستخدمة فى خطة النمو المهنى .

ج-اكتب قائمة بالنتائج الحيوية /ونواتج خطة النمو المهنى .

....

....

تعليقات عضو هيئة التدريس (أو أعضاء هيئة التدريس).

....

....

تعليقات المدير

....

....

توقيعات

عضو هيئة التدريس (أعضاء هيئة التدريس).

المدير　　　　　التاريخ

صفحات إضافية إذا لزم الأمر　　　　　يمكن استخدام برنامج تنسيق النصوص أو الكلمــات على الحــاسب الآلى بدلا من هذه الصيغة

نسخ :لعضو/أو أعضاء هيئة التدريس　　مدير المدرسة　　مدير هيئة التدريس

مدارس كلارنس سنترال Clarence Central Schools

Track 2:Professional Develepment Plan (PDP)

Formative Appraisal

تقويم تكوينى وفقا للمسلك الثانى: خطة النمو المهنى

تملأ الاستمارة من قبل أعضاء الفريق كأفراد فى السنة النهائية من خطة التنمية المهنية للفريق (PDP) .

عنوان خطة التنمية المهنية :

عضو هيئة التدريس :

الأعضاء الآخرون المشاركون فى المشروع :

....

....

المدرسة :

الموجه أو ناظر المبنى المدرسى :

التاريخ :

أ - فيما يأتى ملخص وصفى لخطة التنمية المهنية (PDP) التى أكملت وسلمت من قبل عضو أو أعضاء هيئة التدريس المثبتة أسماؤهم .

....

....

ب- فيما يأتى صياغة لأفكار عضو هيئة التدريس عن كيف زادت خطة التنمية المهنية من فاعليته كمدرس ومن نجاح تلاميذه.

....

....

جـ - فيما يأتى أفكار ناظر المبنى المدرسى أو الموجه وردود أفعاله .. إلخ . فيما يتعلق بخطة التنمية المهنية التى سلمت لعضو أو أعضاء هيئة التدريس السابقين والتى أتموها.

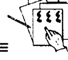
....

....

ويقدم الشكل (١٤-٥) مثالا آخر للوثيقة النهائية التى تكتب، ولقد وضعت هذه الصيغة منطقة تعليمية بنيويورك هى كلارنس سنترال ، وتتطلب من كل عضو فى الفريق أن يتم أو يحرر تأملاته وأفكاره عما أنجزه الفريق ، وما نصيب المدرس الفرد من هذه الخبرة، وتوضع نسخة من تعليقات كل فرد فى إضبارة أو ملف المدرس فى شئون العاملين Teacher Personnel .

إن مهمة وضع نظام تقويم جديد للمدرس فى منطقة تعليمية عمل جاد يتطلب التزاما له مغزاه من حيث الوقت والموارد والمصادر ، ولم نجد طريقة أفضل لتحسين العمل أو تنشيطه وتعديل اتجاهات الراشدين النفسية الذين يعملون فى المدرسة من هذه الطريقة.

إن استخدام أنشطة المسلك الثانى كمحور لخبرات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس سوف يتيح نوع التعلم المهنى الذى سوف يفيد المدرسين والتلاميذ .



الفصل الخامس عشر:

المسلك الثالث: مساعدة المدرس

- بعد دراستك لهذا الفصل تستطيع أن:

- تحدد من الذى يندمج فى هذا المسلك وكيف يصدر قرار اندماج المدرس فيه.
- تحدد المجالات الأربعة للكفاءة المهنية.
- تشرح المستويات الثلاثة للمسلك الثالث أو مراحله وهي:
  - الوعى.
  - المساعدة.
  - التأديب.
- تشرح وتصف برنامج مساعدة أعضاء هيئة التدريس من حيث:
  - الأغراض.
  - مهارة المساعدة.
  - دور فريق المساعدة.
  - دور الإدارى.
  - مسئوليات عضو هيئة التدريس.
- تبين التوجيهات التى تراعيها المناطق التعليمية عند الاستغناء عن المدرس.



إن الغرض من المسلك الثالث هو توفير مساندة ودعم منظم ومساعدة للمدرسين الذين لا يرقون لمعايير التدريس بالمنطقة . ووجود هذا المسلك يجعل فى الإمكان أن يركز المسلك الثانى على التنمية المهنية بدلا من التركيز على العلاج .

وعند تصميم المسلك الثالث ، ينبغى أن تستمر لجنة التقويم فى التركيز على روح التأكد من الجودة ، مع المساندة التى تميز برنامج المدرس المبتدئ والعملية التجميعية فى المسلك الثانى . وينبغى أن يدرك المربون برنامج المساعدة فى المسلك الثالث باعتباره جهدا حسن القصد داخل أسرة التعلم من جانب المنطقة التعليمية . وهذا المسلك يبرهن على التزام المنطقة التعليمية بجودة التدريس وذلك بتوفير نظام للمساعدة واضح البنية يجد مساندة ويتميز بالتركيز لضمان أن يرقى كل عضو من أعضاء هيئة التدريس إلى الوفاء بمعايير المنطقة .

من الذى ينبغى أن يندمج فى المسلك الثالث؟

ينبغى أن ينمى هذا المسلك ليخدم مجموعة من المدرسين المثبتين الذين كثيرا ما يطلق عليهم ويميزوا باعتبارهم مدرسين هامشيين Marginal Teachers (وهم أولئك الذين يجدون صعوبة فى الوفاء بمعيار أو أكثر من معايير التدريس الفعال بالمنطقة وذلك بناء على الحكم المهنى للإدارى). ويصمم هذا المسلك لعضو هيئة التدريس المثبت فى المنطقة ، وليس لعضو هيئة التدريس تحت المراقبة . وإذا كان المدرسون تحت المراقبة يواجهون مشكلات فى الوفاء بالمعايير ، فإنه ينبغى على القائمين على الإدارة أو على فرق الأتراب التى تقوم بالمراجعة Peer Review Teams أن تعالج المشكلات عن طريق الإجراءات المحددة فى المسلك الأول .

وخبرتنا ترجح أن ما بين ٢٪ و٥٪ من العدد الكلى للمدرسين المثبتين ينبغى أن يندمجوا فى برنامج المساعدة . وواضح أن هذا توجيه وليس قاعدة . وأن أعداد مدرسى المسلك الثالث سوف تتفاوت ويتوقف هذا على الصرامة التى تطبق بها المنطقة المعايير وعلى التدريب الذى توفره المنطقة لأعضاء هيئة التدريس وعلى إرادة المنطقة ورغبتها ،

وعلى الهيئة الإدارية ، وإلى حد ما على نقابة المعلمين أو اتحادهم - فى أن ينظروا فى برنامج المساعدة باعتباره مسئولية مهنية ضرورية وهامة .

وتسيطر جماعتان من المدرسين على أولئك المندمجين فى مسلك المساعدة وتتألف الجماعة الأولى من المدرسين الذين يخبرون نوعا من الصدمة أو الضغوط والانعصاب فى حياتهم ، فالطلاق والمرض الخطير ، وموت من تحب ، والإفلاس ، والخلافات الأسرية وبعض أشكال الاكتئاب والاعتمادية أو الاتكال - كل هذه الأحداث والوقائع يمكن أن تؤثر فى أداء المدرس فى حجرة الدراسة . وحين تؤدى مشكلاتهم إلى الإخفاق فى الوفاء بمعايير التدريس ، عندئذ يلتحقون ببرنامج المساعدة . وهذه الجماعة أو المجموعة من المدرسين تميل إلى الاستجابة المواتية للاهتمام ووضوح البنية والمساندة الواردة فى مبادرات المسلك الثالث .

والمجموعة الثانية من المدرسين والتى كثيرا ما تلتحق ببرنامج المساعدة تميل إلى أن تكون عددا قليلا من أعضاء هيئة التدريس القدامى الذين استطاعوا مواصلة الأداء عند مستوى متدن لأن المنطقة التعليمية لم يتوافر لديها برنامج واضح البنية للعلاج . وتعالج الأنظمة التقليدية للتقويم المدرسين الهامشيين باستخدام استمارات وصيغ تقويم تجميعى خاصة بالمنطقة (عادة ما تكون مقاييس متدرجة أو تقوم على سرد الوقائع Narratives) كل عامين أو أربعة أعوام لتذكرهم بنواحى قوتهم ونواحى ضعفهم أو الجوانب والمجالات التى يحتاجون فيها إلى التحسين . وهذه النظم عادة لا يتوافر فيها متابعة نسقية ، ولا أنظمة مساندة واضحة البنية ، ولا تستخدم أى ضغط حقيقى يؤدى إلى التغيير أو التحسين والبديل الوحيد الحقيقى أن يلفت نظر المدرس وتبدأ عملية العلاج النظامى أو الرسمى القانونى ، والتوثيق الذى قد يؤدى إلى فصله . وبما أن المناطق التعليمية لا تقوم بهذا التصرف بسهولة أو بكثرة - ولا ينبغى لها أن تفعل - فإن عددا قليلا من المناطق التعليمية فعلت الكثير لمساعدة المدرسين . ومعظم المدرسين الذين يواجهون صعوبات هامشيون Marginal وليسوا غير أكفاء Not Incompetent . والمدرسون الهامشيون بصفة عامة لديهم القدرة على تحسين مهاراتهم . ولكن التحسين لن يحدث عادة عن طريق المبادرة الفردية للمدرس ويستطيع المدرسون الهامشيون أن

يتحسنوا عن طريق خبرة العلاج المطلوبة والمركزة والمدعمة . ويمكن مساعدة هذه المجموعة الثانية وتمثل أعضاء نمطيين فى المسلك الثالث عن طريق برنامج المساعدة .

وكثيرا ما يسأل المدرسون ، عما إذا كان وضعهم فى المسلك الثالث مقدمة لفصلهم . وبغض النظر عن مدى جد واجتهاد لجنة التقويم بالمنطقة التعليمية فى عملها لمساندة الجودة عن طريق بيئة تعلم مهنى ، فإن الناس سوف يطرحون دائما أسئلة عن الدوافع لوضع نظام تقويم جديد . ولا ينبغى للمناطق التعليمية أن تتراجع عن التزامها باستبعاد المدرسين الذين يؤدون على نحو متسق دون التوقعات وبحكم تصميم المسلك الثالث ، فإنه سوف يتضمن مدرسين يعتبرون عند نقطة زمنية معينة مفصولين ، أو يوصى بفصلهم على أساس عدم الكفاءة . وسوف يحدث هذا لأن كل مدرس فى المنطقة قد يخبر بعض الصعوبات فينتقل أولا إلى المسلك الثالث . وما لم يرتكب المدرس مخالفة أو تجاوزا خطيرا يمكن الحكم عليه بأنه غير قابل للعلاج ، فإن المنطقة لن توصى بفصل أى أعضاء هيئة تدريسية ما لم يكونوا قد قضوا فترة من الزمن فى نظام مساعدة مهنية بالمنطقة .

وتصميم المسلك الثالث على أية حال ، ينبغى أن يكون أحد أهدافه أن كل فرد تقريبا يوضع فى هذا البرنامج سوف يكون ناجحا وسوف يعود إلى الاندماج الكامل فى المسلك الثانى أى برنامج النمو المهنى (والمسائل التى يثيرها الفصل ولو أنها حقيقة ليست محورا لأنظمة التقويم الجديدة سوف تناقش باختصار فيما بعد فى هذا الفصل لتساعد على شرح التمييز بين الفصل بسبب عدم الكفاءة والاندماج فى برنامج مساعدة.

وتحتاج لجان التقويم أن يعلن أعضاء هيئة التدريس عن الدوافع الموجبة التى تشكل برامج المساعدة الجديدة . وسوف يغير الناس فى النهاية اتجاهاتهم حين يتم تنفيذ النظام الجديد ويستطيع أعضاء هيئة التدريس أن يروا أن كل فرد تقريبا يندمج فى برنامج المساعدة يفيد مهنيا وشخصيا .

قرار الاندماج أو الانغماس فى المسلك الثالث :

إن قرار انتقال المدرس إلى المسلك الثالث مسئولية موجهه المباشر وكما هو الحال مع أى صيغة من صيغ تقويم المدرس أساس هذا القرار هو حكم الموجه المهنى . وقد يُكَوِّن الموجه حُكْما أثناء التقويم التجميعى النظامى الدورى أو فى أى وقت ، بغض

النظر عما إذا كان التقويم النظامى قد حدث . وأحكام الموجهين المهنية صيغة معترف بها ومشروعة بسلطة داخل أى منظمة أو تنظيم . ويصدق هذا على وجه الخصوص فى التعليم لأننا لا نعرف أى مقاييس موضوعية معترف بها للأداء التدريسى ، على الأقل لا تتاح هٰذه المقاييس فى حدود قدرة المناطق المدرسية المحلية .

وللحيلولة دون أى استخدام غير مناسب للسلطة الإشرافية والتوجيهية ، وضعت معظم المناطق التعليمية عدة مراجعات فى موضعها لتحقيق توازنات . وهذه الإجراءات الدستورية والقانونية والتعاقدية المحلية تحمى المدرسين من أى سوء استخدام لبرنامج المسلك الثالث . وتبين الخبرة أن هناك عددا قليلا من أمثلة سوء استخدام برنامج المساعدة، ومع ذلك فإن اللجان المحلية تحتاج إلى تحديد وتمييز -وأن تتواصل وتوصل لأعضاء هيئة التدريس أن الموجه قد اتخذ قرارا غير مناسب بنقلهم إلى برنامج مساعدة. وإذا كانت لجنة التقويم قد وضعت النظام ليعكس الطبيعة المساندة الداعمة للبرنامج ، على أى حال ، فإن معظم أعضاء هيئة التدريس لن يعترضوا على وجود برنامج مساعدة أو الحاجة إليه .

والموجهون الذين يصدرون أحكاما عن المسلك الثالث ينبغى أن يحكموا على أداء المدرس فى ضوء معايير التدريس التى تبنتها المنطقة كجزء من التصميم الجديد New Design وفى خبرتنا يتوقع المدرسون أن أى ملاحظة شفوية أو تحريرية تدل على الانتقال إلى المسلك الثالث سوف تحدد المعايير المعينة التى لا يرقى إليها أداء المدرس على نحو مرض من وجهة نظر الموجه وحكمه .

ولقد أثرنا فى الفصل العاشر قضية مناقشة الأهمية النسبية للمعايير . ولقد أصبحت هذه ملائمة على وجه الخصوص عند تناول المسلك الثالث وكما هو الحال مع أى قائمة من المحكات والمعايير ، من المحال أن توفر بنودا وعناصر ذات أهمية متساوية. وإذا استخدمنا إطار عمل دانيلسون ١٩٩٦ كمثال ، فإن جميع المجالات والمكونات والعناصر جزء من إطار العمل بسبب تأثيرها المحدد والمميز على التدريس والتعلم . ولكنها كلها لا تتساوى فى أهميتها للتدريس الفعال . ويضمها فى إطار العمل كأحد أجزائه . صياغة وتحديد لرؤية المنطقة التعليمية لما ينبغى أن يتضمنه التدريس الجيد .

وترتيبا على ذلك يمكن أن ينظر إلى كل عنصر أو بند كسبب مشروع لأن يوضع المدرس فى المسلك الثالث، غير أنه من الناحية الواقعية ، لا يستخدم الموجه جميع العناصر كأساس لاتخاذ قرار يخص المسلك الثالث .

ولتوضيح هذه المسألة ، تقرر كثير من المناطق التعليمية أن تميز تلك البنود التى تعتبرها حيوية على وجه الخصوص وحاسمة . والمناطق التعليمية التى تقوم بعملية تحديد أوزان نسبية للمعايير المحورية التى يتوقع أن يحققها ويفى بها كل مدرس .والإخفاق فى الوفاء بأى من هذه التوقعات المحورية على نحو مرض يؤدى على نحو آلى إلى القيام بإجراءات المسلك الثالث . ويوضح الشكل (١٥-١) مجموعة من المعايير التى قامت منطقة ماكومب التعليمية فى إلينوى بتحديد وزنها النسبى، ولقد تبنت هذه المنطقة التعليمية مع تعديلات قليلة إطار العمل الذى قدمه دانيلسون Danielson ١٩٩٦ كمعايير لها، ولقد فحصت لجنة التقويم المحلية التى تتكون من مجموعة تمثل أعضاء هيئة التدريس بالمنطقة كل مكون والعناصر المصاحبة له وميزت تلك التى شعروا أنه ينبغى تحديدها ككفاءات محورية وحين قدمت اللجنة النظام الجديد لأعضاء هيئة التدريس ، فإنهم قد ميزوا وحددوا على وجه التحديد وعرفوا هذه البنود باعتبارها معايير تدريس مطلوبة من كل فرد . واستخدام المعايير التى تحددت أوزانها لا يمنع الموجهين من استخدام أى معيار فردى آخر عند اتخاذ قرار عن المسلك الثالث ، ولكنه لا يعنى بوضوح أن المنطقة سوف تتطلب أداء مرضيا فى مجالات معينة .

والمناطق التعليمية التى تحدد وتميز الجوانب المحورية لا تحاول أن تنقل عددا أكبر من المدرسين إلى برنامج مساعدة ولكنها تحاول أن تساعد وتثير دافعية المدرسين الذين تعرضوا للمصاعب بسبب أنظمه تقويم ضعيفة التصميم . وكما لاحظنا من قبل أن كثيرا من المشاركين فى المسلك الثالث قد أدوا أداء ضعيفا فى جوانب معينة هامة؛ لأن أنظمة التقويم التقليدية لم تتضمن ميكنزمات للعمل مع المدرسين الهامشيين . والمسلك الثالث يمثل هذا الميكنزم ، والمعايير الموزونة هى بلاغ واضح لما تتوقعه المنطقة التعليمية من المدرسين .

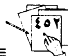


شكل ١٥-١

المجالات الأربعة للكفاءة المهنية

المجال	كفاءة في عناصر تم تحديد وزنها
المجال (١) التخطيط والإعداد	١-أ يظهر معرفة بالمادة الدراسية وبالبيداجوجيا (فن وعلم التدريس) . * ١ب يظهر ويدلل على معرفة التلاميذ. * ١ج يختار الأهداف التعليمية . * ١د يظهر ويبرهن على معرفته بالموارد . * ١هـ يصمم تعليما متماسكا منسقا . ١و يقيم تعلم التلميذ .
المجال (٢) بيئة حجرة الدراسة	* ٢أ يخلق بيئة من الاحترام والوئام . ٢ب يرسخ وينشئ ثقافة Culture للتعلم . * ٢ج يدير عمليات وإجراءات حجرة الدراسة . * ٢د يدير سلوك التلميذ . ٢هـ ينظم بيئة التعلم .
المجال (٣) التعليم	٣أ يتواصل بوضوح ودقة . ٣ب يستخدم أساليب طرح الأسئلة والمناقشة . * ٣ج يندمج التلاميذ فى التعلم . ٣د يوفر تغذية راجعة للتلاميذ . * ٣هـ يظهر ويبرهن على المرونة والتجاوب .
المجال (٤) المسئوليات المهنية	٤أ يتأمل التدريس ويفكر فيه . * ٤ب يحافظ على سجلات دقيقة . * ٤ج يتواصل مع الأسر . * ٤د يسهم فى المدرسة والمنطقة . ٤هـ ينمو مهنيا. ٤و يظهر المهنية أو الاحترافية Prfessional . ٤ز يستخدم التكنولوجيا .

* كفاءات محورية.



وترى كثير من المناطق التعليمية هذه العـملية كطريقة لتشجيع القائمين على إدارة المدرسة على اسـتخدام برنامـج المساعدة أو تتطلب منهم ذلك. وبمـا أن بعض القائمين على الإدارة كانوا تقليديا مترددين فى استخـدام برنامج مساعدة (وكانو غير مرتاحين فى اتخاذ القـرار ، أو لايريدون عملا إضـافيا)، انتهى برنامـج المساعدة إلى أن يستـخدم فحـسب من قبل المـدرسين غير الاكـفاء ، وليس للـمدرسين الهامـشيين الذيـن صمم البـرنامج أسـاسا لهم، غـيـر أنه فى نظام له مـعـايير مـوزونة - تم تميـزها وتحـديدها واستخـدامها كآلية لنقل المـدرسين إلى المسلك الثالث -سوف يغلب أن يشعـر القائمون على الإدارة بأنهم يجدون سندا لقراراتهم فى نقل مدرسين معينين إلى برنامج مساعدة.

ولن تشعـر كل منطقة تعليـمية بالحاجـة ولا بالإرادة للمضى فى هذه العـملية ، ولكن كل لجنة تقويم محلية تحتاج إلى إدارة نقاش وحوار عن الموضوع .

تصميم المسلك الثالث

كمـا هو الحال بالنسـبة للمسلك الأول والـثانى ، ينبغى أن تقـيم لجان التـقويم قراراتها على سياقـات محلية وعلى تواريخ ماضية - وعلى وجه الخصـوص فيما يتصل بالمسلك الثالث - وعلى مستوى الثقة بين المدرسين والقائمين على الإدارة. وعلى الرغم من التباينات المحلية ، فإن تصميم برنامج المساعدة سوف يتبع عادة نمطا متسقا .

وللالتفات إلى مستويات مخـتلفة من الأداء ، وللمواقف المحددة التى قد تخلقها مشكلات تتعلق بمعايير معينة، فإن معظم المناطق التعليمية تضمن مستويات عدة قد تبلغ مسـتويات ثلاثة فى المـسلك الثالث وهى : الوعى ، والمسـاعدة المكثـفة ، والأفـعال التأديبية.

مرحلة الوعى

كثيرا ما يتم تمييز المستوى الأول باعـتباره مرحلة الوعى . والمناطق التعليمية عادة ما تعالج هذه المرحلة بطريقة من طريقتين؛ أولا، بعض المناطق التعليمية تشجع القائمين على الإدارة على القيام بتـفاعلات واحتكاكات غـير رسمية أو غيـر نظامية مع المدرسين الذين يشعر القائمـون على إدارتهم بأنهم قد يجدون مشكلة فى التصـدى لمعيار معين . وهذا الاحتكاك فرصة للتعبير عن الاهتـمام وللحصول على استجابة مدرس ، والإعداد

للقيام بملاحظة أو استخدام أى وسيلة أخرى لجمع البيانات أو لتقديم مقترحات معينة . والهدف أن تبين ما إذا كانت المشكلة يمكن معالجتها عن طريق هذا التفاعل الشخصى بين المدرس والمدير ، دون عمل ورقى رسمى أو توثيق . وهذا يشبه ما يحدث عادة كلما اهتم الموجه بجانب أو كان لديه سؤال عن أحد جوانب عمل المدرس . إن هذا التدخل غير الرسمى قد يمضى لفترة شهر أو شهرين ، وقد يؤدى فى كثير من الحالات إلى حل للمشكلة وعند هذه النقطة ، سوف يستمر المدرس فى الاندماج على نحو نشط فى خطة تنمية مهنية كجزء من المسلك الثالث .

وكنمط ثان من أنشطة الوعى توحى بعض المناطق التعليمية بهذا التفاعل المبدئى ومحاولة حل المشكلة ، ولكنها تتطلب من القائم على الإدارة أن يوثق تحريريا هذا التفاعل والقصد من هذه المرحلة الأولى هو ما يزال محاولة لحل الموقف عن طريق تدخل غير رسمى ، ولكن نقابة المعلمين أو الإدارة سوف تتطلب تصديقا تحريريا لطبيعة الاحتكاك والتفاعل والغرض منه أنه يتطلب أن مرحلة الوعى تضم بعض التوثيق التحريرى ، ولكن عند مستوى أقل تحديدا عما هو متوقع فى المرحلة الثانية والثالثة من البرنامج .

وتحدد المنطقة التعليمية فى مرحلة الوعى عادة جدولا زمنيا لإنهاء هذه المرحلة الأولى . ويتم عادة اتخاذ قرار من ثلاثة قرارات عند نهاية الفترة المحددة :

١- يستمر المدرس فى العمل فى خطته فى النمو المهنى؛ لأنه حل القضية والمشكلة المعلقة .

٢- يشعر المدرس أو الإدارى أو هما معا أن الاستمرار فى العمل فى هذه المرحلة سوف يفيد المدرس ولذلك يتم تمديد مرحلة الوعى .

٣- يقرر القائم على الإدارة أن المدرس لا يحقق التقدم المرضى عند هذا المستوى وتبدأ عملية نقل المدرس إلى المرحلة الثانية مرحلة المساعدة .

شكل ١٥-٢

منطقة ماكوسب التعليمية بإلينوى
الخطة III تنمية محددة لأعضاء هيئة التدريس

مرحلة الوعى Awareness Phase

١- يحدد الإدارى أو المدرس قضية تشغله كتابة (استمارة تحديد القضية التى تقلقه).

٢- يحدد الإدارى والمدرس جدولا زمنيا محددا ليتعاونا ولمحاولة حل القضية المقلقة.

٣- فى نهاية مرحلة الوعى يراجع الإدارى التقدم ويوصى بإحدى التوصيات الآتية:

* يبقى المدرس فى الخطة الثانية - النمو المهنى.

* فى حالة عدم حل المشكلة، إما أن يوضع المدرس فى مرحلة المساعدة، أو مرحلة التأديب (استمارة الملخص النهائى).

عند هذه النقطة ينصح الناظر المدرس أن يناقش الموقف مع رئيس النقابة أو من يمثله وقد يطلب المدرس أو الإدارى تمثيلا آخر فى جميع الاجتماعات الخاصة بهذه القضية.

مرحلة المساعدة Assistance Phase

١- راجع التوصيات من مرحلة الوعى.

٢- سوف يتم وضع خطة محددة تضم (استمارة خطة المساعدة).

* أهداف تحسين النمو محدودة وقابلة للقياس وموجهة نحو الفعل وواقعية، ومرتبطة بزمن محدد (S.M.A.R.T)

* إستراتيجيات لحل القضية المعلقة.

* جدول زمنى أو خطوط زمنية.

* مؤشرات التقدم.

* الموارد المطلوبة والمساندة.

٣- يحدد الإدارى والمدرس وقتا محددا لمراجعة التقدم الذى تحقق (استثمارة خطة مساعدة التقدم)

Plan of Assistance Progress Form

٤- سوف تقدم إحدى التوصيات الآتية بعد مراجعة وفحص تقدم المدرس (استمارة أو صيغة الملخص النهائى).

* تم حل القضية المقلقة ويعود المدرس إلى خطة نموه المهنى.

* يبقى المدرس فى مرحلة المساعدة مع تنقيح الأهداف والحدود الزمنية.

* لم تحل القضية وينتقل المدرس إلى مرحلة التأديب.

ملاحظة: البيانات التى يتم الحصول عليها أثناء مرحلة المساعدة لا يجوز استخدامها فى تصرف لاحق ضد المدرس، والاستثناء هو أن يكون حدث أو بيانات محددة تبادئ فى نقله من مرحلة الوعى أو مرحلة المساعدة إلى مرحلة التأديب.

مرحلة التأديب Disciplinary Phase

١- قد يوضع المدرس فى مرحلة التأديب بسبب ولا يقتصر الأمر على هذه الأسباب.

* لا يرقى لمعايير التدريس الفعال بعد مضيه بمرحلة المساعدة .
* العصيان والتمرد .
* مخالفة أو مخالفات لسياسة محددة أو قاعدة .

٢- تبدأ مرحلة التأديب باجتماع بين القائم على الإدارة والمدرس ورئيس النقابة أو من يمثله ؛ وقد يدخل فى هذا أشخاص مختصون مصدريون Resource People مثل إدارى من المكتب الرئيسى أو المركزى أو ممثل المنطقة أو النقابة .

٣- سوف يحدد القائم على الإدارة كتابة المعيار أو المعايير المعينة ، القاعدة أو السبب موضع المخالفة (مرحلة التأديب) سوف تتاح للمدرس الفرصة للاستجابة وبعد المناقشة ، سوف يبين القائم على الإدارة الخطوات التالية التى ستتخذ مثل :

* خطة علاجية معينة ولها حدود زمنية .
* منح المدرس إجازة إدارية براتب .
* تطلب تدريب معين أو تقويم على يد مختص .
* توصية بعدم تجديد العقد .
* توصية بمراجعة وفحص التثبيت على يد مراقب التعليم ومجلس التربية .

٤- وتعالج مرحلة التأديب الأداء المستمر للنواحى المقلقة والتى لم يصححها المدرس إما فى مرحلة الوعى أو فى مرحلة المساعدة . ولا تستهدف مرحلة التأديب أن تكون قيدا على حق المنطقة فى اتخاذ التصرف التأديبى المناسب لسوء سلوك المدرس دون اللجوء إما إلى مرحلة الوعى أو مرحلة المساعدة .

مرحلة المساعدة Assistance Phase

للمرحلة الثانية عدة عناوين وتسميات مثل المساعدة المكثفة، Intensive Assistance والمساندة المهنية Professional Assistance وتبدأ هذه المرحلة باندماج وانغماس أكثر تحديدا وتكثيفا بين المدرس والإدارى ، أو بين المدرس وفريق المساعدة وثمة مكون مفتاحى لهذه المرحلة الأكثر تكثيفا وهو وضع وتطوير خطة عمل Action Plan أو خطة تحسين Improvment Plan ويقدم كونلى Conley ١٩٨٧ التوصيات الآتية لخطة العمل .

* حدد وميز كل معيار يحتاج تحسينا .
* حدد ونص على المحك كهدف للنشاط .
* حدد السلوكيات التى ينبغى إظهارها فى نهاية الخطة ونص عليها .
* حدد ونص على مدخلات معينة محددة سوف تستخدم للمساعدة على إنتاج السلوك المرغوب .
* حدد ونص على كيف ستوثق التغيرات السلوكية.

ويقدم الشكل (١٥-٢) مثالا لإجراءات المرحلة الثانية التى عادة ما تتبع هذه التوصيات وتضيف بعض المناطق مهنيين آخرين فى هذه المرحلة من المساعدة . ويعتقد كثيرون أن الإدارى الذى عمل مع المدرس خلال مرحلة الوعى والذى اتخذ قرارا بالمضى فى العملية إلى مستوى أكثر كثافة ، قد لا يكون أفضل شخص للاستمرار فى القيادة فى توفير المساعدة للمدرس . وعند هذه النقطة قد يكون من المرغوب فيه تحديد وتمييز مجموعة من الناس لديها خبرة خاصة ومعرفة تكون قادرة على توفير المساندة والتوجيه التى تتيح للمدرس وتشجعه على تحسين أدائه . وسوف يتفاوت تكوين الفريق ، ولكنه سوف يتكون فى معظم الحالات من مجموعة من المدرسين ، أو مجموعة مختلطة من المدرسين وإدارى ، أو مجموعة كلها إداريون ، ولكنها لا تضم المقوم الأولى، ويمكن أن يساعد المدرس فى مرحلة المساعدة والإدارى المسئول فى تحديد وتمييز الجماعة . ويعمل الفريق مع المدرس فى خطة العمل ، وفى بعض الحالات ، مع موافقة الإدارى ، ينمى بالفعل ويعد خطة العمل مع المدرس . والفريق سواء أكان كله مدرسين أم كله إداريين أو مجموعة مختلطة لن يشارك فى القرار التجميعى أو النهائى الذى يتعلق بما إذا كان

المدرس قد حقق النتيجة أو الناتج المرغوب فيه، وسيبقى هذا الدور من اختصاص الإدارى المسئول . والشكل (١٥-٣) يوضح مثالا لاستخدام فريق ، ويضم شروطا لدور الفريق ودور الإدارى ، وتوقعات بالنسبة لعضو هيئة التدريس المندمج فى المسلك الثالث .

وتتطلب كثير من المناطق التعليمية من المدرسين فى هذه المرحلة من المساعدة التوقف عن جميع الاندماجات فى خطة نموهم المهنى فى المسلك الثانى ، وأن يكرسوا جهدهم للعمل فى معالجة المشكلات التى تم تحديدها وتميزها . ولقد تركت مناطق تعليمية أخرى القرار للمدرس وللإدارى . وإذا كان المدرس مشاركا فى خطة فريق ، ونشاط تدريبى من قبل الأتراب . أو أى بديل آخر يتضمن التضافر ، قد يقرر المدرس والإدارى أنه ينبغى أن يبقى المدرس فى المشروع الآخر وهو مشارك فى المسلك الثالث . وبهذه الطريقه لا يضار ولا يتعطل تقدم الفريق ، ولا يكون اندماج المدرس فى برنامج المساعدة واضحا جدا للآخرين . وينبغى أن تناقش هذه النقطة على يد اللجنة وهى تصمم هذا المسلك .

والخطة المعروضة فى الشكل (١٥-٢) بها ملاحظة تثير الاهتمام فى نهاية مرحلة المساعدة وهى : « أن البيانات التى تم الحصول عليها أثناء مرحلة المساعدة لا يجوز أن تستخدم فى تصرفات لاحقة ضد المدرس . وذلك باستثناء وجود واقعة أو بيانات محددة تبادر فى تحريك المدرس ونقله من مرحلة الوعى أو مرحلة المساعدة إلى المرحلة التأديبية».

وهناك عدة مناطق تضع تعبيرات مماثلة فى نهاية المرحلة الثانية فى برنامج للمساعدة. والمناطق مستعدة لأن توافق على أن البيانات التى جمعت فى مرحلتى الوعى والمساندة المهنية لن تستخدم فى أى تصرف ضد المدرس . وهذه العبارة تساند الطبيعة المهنية لتصميمات وخطط المسلك الثالث والالتزام بروح المساعدة، والافتراض أو المسلم هو أن الموجه ينقل المدرس إلى مرحلة ثالثة أكثر جدية من المسلك الثالث ،وسوف تحتاج المنطقة التعليمية أن تطبق قواعد قانونية بدرجة أكبر للتوثيق . وهذه العملية سوف تكون مصدر الشواهد والأدلة التى تستخدم فى حالة الفصل أو الاستغناء الذى قد يتعرض له عضو هيئة التدريس ، والعمل المبكر الذى تم القيام به فى المرحلة الأولى والثانية من المسلك الثالث ليس ضروريا ولا مساعدا. وتضمن هذا النمط من الشروط قد يكون مساعدا فى خفض قلق المدرس الناتج عن وضع وتطوير المنطقة لأول برنامج علاجى رسمى كجزء من نظام تقويم جديد .

الشكل ١٥-٣

منطقة ماكومب التعليمية بإلينوى
المسلك الثالث : برنامج مساعدة أعضاء هيئة التدريس

صمم المسلك الأول والمسلك الثانى فى عملية تقدير أعضاء الهيئة التدريسية لتقدير التدريس الجيد وتحسينه والأغلبية الساحقة من أعضاء هيئة التدريس . سوف يفيدون من هذه العملية وسوف تخدمهم. أما بالنسبة للأعضاء القليلين الذين لم يظهروا أداء مرضيا بالنسبة للتوقعات الأدائية المهنية فإنه يلزم لهم نظام مساند أكثر كثافة وتوجيها .

الأغراض

* لبيان التزام المنطقة التعليمية بالنمو المستمر وتنمية جميع أعضاء هيئة التدريس.

* لتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس الذين تم تمييزهم وتحديدهم على يد إدارييهم بأنهم فى حاجة إلى مساعدة للوفاء بالتوقعات الأدائية المهنية .

* تنفيذ عملية إيجابية وينبغى أن تساعد فى النمو المهنى .

المستوى أ : مساعدة مهارة

الإجراءات

حين تسفر ملاحظة إدارى أو تقويمه لأى عضو هيئة تدريس (باستخدام استمارة الأداءات المهنية المتوقعة) عن أن لديه مشكلة أداء ، قد ينمى الموجه برنامجا إفراديا للتحسين وهذا البرنامج سوف يركز على جوانب معينة من الأداءات المهنية المتوقعة،وسوف يتخذ هذا على الأغلب صيغة عملية الملاحظة كما تحددت ولخصت فى المسلك الأول . وقد تصمم صيغ وأشكال أخرى لجمع البيانات أو للمساعدة على يد الموجه مع إسهام من عضو هيئة التدريس . ويستطيع الموجه فى أى وقت خلال دورة التقدير Appraisal أن يقوم بتقديم توصية من التوصيات الآتية :

١- ينقل عضو هيئة التدريس إلى المسلك الثانى الخاص بالنمو المهنى .

٢- أن يحتفظ بعضو هيئة التدريس فى المسلك الثالث الخاص بمساعدة عضو هيئة التدريس المستوى أ (وقد يستمر عضو هيئة التدريس فى العمل على مستوى الفريق فى المسلك الثانى) .

٣- ينقل عضو هيئة التدريس إلى برنامج مساعدة عضو هيئة التدريس فى المسلك الثالث ، المستوى ب المساعدة المكثفة Intensive Assistance .

المستوى ب : مساعدة مكثفة

حين تبين ملاحظة إدارى أو تقويمه لأى عضو هيئة التدريس أن مستوى أدائه منخفض انخفاضا غير مرض بالنسبة للأداء المهنى المتوقع للمنطقة District Professional Performance Expectations ، تتم التوصية إلى مدير شئون العاملين بحاجته إلى مساعدة مكثفة ولابد أن يصحب هذا توثيق (بما فى ذلك الملاحظات التى تستخدم استمارة الأداء المهنى المتوقع من المسلك الأول) يدعم الأداء غير المرضى .

وتوصية الإدارى بالحاجة إلى فريق مساعدة مكثفة سوف يفحص ويراجع من قبل مدير شئون العاملين للتحقق من أن مساعدة العضو المتطورة قد حدثت ، ولمساندة ودعم أن المدرس توافر لديه إشعار تحريرى كاف بأن أداءه لا يرقى للأداء المهنى المتوقع ، وليحدد ما إذا كان يعرض مع هذا بيانات كافية تمكن فريق المساعدة المكثفة من أن يكون فعالا .

وإذا ووفق على توصية الإدارى بمساعدة مكثفة من قبل مدير شئون العاملين يجتمع الإدارى ومدير شئون العاملين مع عضو هيئة التدريس ذى الأداء غير المرضى ليقدما له مفهوم المساعدة المكثفة .

وسوف يحدد مدير شئون العاملين أعضاء فريق المنطقة من الذين لديهم خبرة وكفاءة فى الجانب الأدائى الذى يتطلب تحسينا وعلى أية حال فإن المدرسين الذين يطلب منهم ذلك لهم الحق فى الاعتذار عن هذه المهمة ويتألف الفريق عادة من الأعضاء الآتيين :

أ - عضو مسئول عن الخبرة والكفاءة فى الإستراتيجية التعليمية .

ب- عضو مسئول وخبير فى مادة التخصص ومستوى الصف ، والمنهج التعليمى العام .

جـ - مدرس - وسوف يقدم عضو هيئة التدريس أسماء ثلاثة مدرسين يحبون العمل معه أثناء هذه العملية . وسوف يختار مدير شئون العاملين أحد هؤلاء الثلاثة لكى يكون عضوا فى الفريق .

د- أعضاء آخرون يرى مدير شئون العاملين أنهم مناسبون للمهمة ، وينبغى أن يكون عضو واحد فى الفريق إداريا وسوف يعمل فريق المساعدة المكثفة مع مدير شئون العاملين لوضع خطة وجدول اجتماعات التداول أو المؤتمرات وسوف يلتقى مدير شئون العاملين وفريق المساعدة المكثفة مع مدير البناء المدرسى الرئيسى لتقديم أعضاء الفريق والتعريف بهم

ولتحديد ملخص العملية ، ولإخبار الإدارى بالجدول الزمنى . عند هذه النقطة، سوف تراجع تقويمات عضو هيئة التدريس وسوف يخبر الإدارى أعضاء الفريق بالمحاولة السابقة والحالية للعلاج .

وسوف يجتمع فريق المساعدة المكثفة مع عضوء هيئة التدريس لمراجعة دور الفريق ، وللتحقق من جدول الملاحظة وموعد المؤتمر للتداول ولتلقى ملاحظات وإسهامات عضو هيئة التدريس.

وسوف يتفاوت طول خدمة فريق المساعدة المكثفة ، ويتوقف هذا على حاجات عضو هيئة التدريس ، وقد لا يزيد عن سنة شمسية .

دور الفريق

إن دور فريق المساعدة المكثفة هو أن يستخدم البيانات والمعلومات التى يقدمها الإدارى لتنمية وتطوير مدخل مخطط له لمساعدة عضو هيئة التدريس على الوفاء بالأداء المهنى المتوقع وسوف تتضمن الخطة ملاحظة مباشرة للتدريس وللأنشطة الأخرى ، ومناقشات ومداولات أو مؤتمرات Conferences مع عضو هيئة التدريس ، وتدريب أتراب ومنتورية Mentoring وأنشطة متابعة وقد تضم أنشطة أخرى . وقد تحتوى الخطة على أى عدد من الإستراتيجيات الإضافية التى تصمم لمساعدة العملية التعليمية .

وسوف يحافظ على سجل للاجتماعات التى تعقد مع عضو هيئة التدريس بواسطة كل عضو من أعضاء فريق المساعدة المكثفة .

وسوف يقدم السجل إلى مدير شئون العاملين حين تتم العملية وسوف يستخدم أعضاء الفريق الإرشادات الآتية فى التواصل مع عضو هيئة التدريس: يقدم اقتراحات للتحسين ، وتعرض عليه بدائل متعددة ، وسوف تتصل التعليقات بمواقف محددة مثل « أساليبك الدافعية أثرت بشكل جيد فى المجموعة الأولى اليوم » وسوف يتم تجنب عبارات عامة مثل أنت « تتحسن فى إثارة دافعية تلاميذك».

وسوف تتم المحافظة على السرية بصرامة ولن يشار إلى اسم عضو هيئة التدريس أو البناء المدرسى الذى يلتقى فيه الفريق . وسوف يتواصل أعضاء الفريق على نحو منتظم مع مدير شئون العاملين لتقديم تقرير عن ملاحظاتهم وعن المداولات والتقدم ، وملاحظات أعضاء الفريق ومداولاتهم لا تقدم مكتوبة ، ولا تبلغ لمدير البناء المدرسى ، ولا تصبح جزءا من تقويم عضو هيئة التدريس .

دور الإدارى

إن عضو هيئة التدريس الذى يتلقى مساعدة مكثفة سوف يوضع فى دورة تقدير An appraisal Cycle كما تم تحديدها فى المسلك الأول ويستمر مدير البناء المدرسى فى أن يكون مقوم عضو هيئة التدريس. ومدير شئون العاملين مسئول عن الحفاظ على التواصل بين المدرس ومدير البناء المدرسى. وعملية المساعدة المكثفة لا تؤخر عملية التوجيه ولا عملية التقويم ولا تحل محلها . وبعد أن تنتهى المساعدة المكثفة ، يكمل مدير البناء تقويما ويقدم إحدى التوصيات الآتية لمدير شئون العاملين :

١- إعادة عضو هيئة التدريس إلى المسلك الثانى .

٢- أو التوصية باستمرار برنامج المساعدة المكثف مع فريق مختلف.

٣- أو العودة إلى مدير شئون العاملين لاتخاذ إجراء لاحق يتم الاتفاق عليه بالتفاوض .

ووفقا لاختيار مدير شئون العاملين قد يطلب إدارى أو عضو هيئة التدريس مقوما ثانيا للقيام بملاحظات إضافية ومداولات مع عضو هيئة التدريس وأعضاء فريق المساعدة المكثفة لن يستخدموا كمقومين ثانية . وقد يتم القيام بتقويمات إضافية وملاحظات على يد الإدارى فى أى وقت .

مسئوليات عضو هيئة التدريس فى المسلك الثالث

١- أن يطلب التوضيحات والاستيضاحات من فريق المساعدة المكثفة، ومن مدير شئون العاملين ومن مدير البناء المدرسى .

٢- أن يكون مسئولا عن الملاحظات السردية كلها أثناء العملية إذا رغب فى ذلك .

٣- أن يطلب إذا كان مرغوبا فيه وجود ممثل لنقابة المعلمين معه أو أثناء اجتماعات فريق المساعدة المكثفة .

٤- أن يكون متفتحا ومرنا فى تنفيذ الإستراتيجيات المختلفة والمصقولة لتحسين أدائه المهنى المتوقع .

٥- أن يكون مسئولا عن الوفاء بالمطلوب فى التواريخ المحددة والمواعيد ، والملاحظات وفقا للجدول وغيرها من متطلبات الالتزام بالجدول الزمنى.

وهذه الفكرة لن تكون ضـرورية فى كل موقـف ، ولكن ينبغى أن تناقـشهـا لجنة التقويم. وحين يبلغ المدرس الإطار الزمنى المحدد للمرحلة الثانية من المسلك الثالث، يواجه الإدارى المسئول مرة أخرى ثلاثة تصرفات ممكنة:

١- لقد حقق المدرس الهدف المحدد وقام بالسلوك المرغوب فيه ويرجع إلى المسلك الثانى ويستمر فى العمل فى خطة التنمية المهنية .

٢- لم يبلغ المدرس النتيـجة المرغوب فيـها أو المحددة فى المرحلة الثـانية من خطة العمل ، ولكنه ملتزم بالعمل لتنفيذ الخطة ولتحقيق التقدم فى هذه الحالة ، يضع المدرس والموجه جدولا زمنيا جديدا وتدخلات ، ويستمر المدرس فى العمل فى المرحلة الثانية .

٣- لم يحقق المدرس أهداف الخطة ، والتزامه موضع تساؤل ، ويلاحظ الموجه أنه لا يحدث تقدم فى هذه الحالة تكون التوصية الانتـقال إلى المستوى التالى والأكثر خطورة وجدية .

مرحلة التأديب والتهذيب

إن هذا المسـتوى التـالى يمكن النظر إليـه باعـتبـــاره المرحلة الثـالثـة فى برنامـج المسـاعدة (انظر الشـكل ١٥-٢) أو قد يكون تحـرك المدرس مع إشـعار سليـم بالعمليـة القانونيـة التى شرعتـــها الولاية أو على أســاس العقـد المحلى الذى تم التفـاوض عليه (انظر الشكل ١٥-٣).

الوفاء بالمتطلبات القانونية: إذا صمم النظام على نحو سليم وكـانت روح المساعدة المهنية توجه التدخـلات والعلاقات داخل هذا المسلك عندئذ فـإن معظم أعضاء هيـئة التدريس الذين وضـعوا فى برنامج المسـاعدة لن يصلوا قط إلى هذه المرحلة الثـالثة. وعـينة خطة المساعدة المعروضة فى الشكل (١٥-٢) تستخدم هـذه المرحلة كتدخل شرعى أكثر نظامية قد يؤدى إلى الاستغناء وفى معظم الحالات ، يبدأ الانتقال إلى هذه المرحلة الثالثة بإرسال إشارة لنقابة المعلمين بأن المدرس قد انتقل إلى هذه المرحلة . وقد يخبر الموجه المدرس أنه يستطيع أن يتـصل بجمعيـة المعلمين (النقابة) ويطلب مسـاعدتها وهذا العمل المـقترح أو المطلوب مثـال يدل على أن طبيعة هذه المرحلة أكـثر خطورة وتصميم هذه المرحلـة يشبه على نحو وثيق الأنشطة المتطلبة فى مراحل مبكرة والفرق الأساسى هو أن كل شىء يتقدم الآن بمعدل خطو أكثر إلحاحا وبنغمة أكثر جدية وخطورة .

فى حالة الفصل: توجيهات المناطق التعليمية: إن خبرة تلك المناطق التى ترى أن خططها فى تقويم المدرس ناجحة تقترح أن برامجها الخاصة بالمسلك الثالث كانت مساعدة ومفيدة. ولسوء الحظ ، فإن جميع الجهود العلاجية لا يكون لها نهاية سعيدة ، ففى بعض الحالات إما أن يكون المدرس غير مريد أو غير قادر على الوفاء بمعايير المنطقة وليس قصد المسلك الثالث زيادة احتمال الاستغناء عن المدرس على أساس عدم الكفاءة ولم تكن هذه هى الحالة فى المناطق التعليمية التى صممت وأعدت برامج العلاج الجديدة. غير أن المناطق التعليمية ينبغى عليها أن تواجه الواقع .

وفيما يأتى بعض التوجيهات التى يمكن أن تفيد فى مساعدة كل من المناطق التعليمية والمدرسين على أن يفهموا المتطلبات وأنواع الحماية التى تعتبر جزءا من إثارة قضية عدم كفاءة ضد مدرس تم تثبيته .

١- ينبغى أن تعرف المنطقة التعليمية وتحدد بأكبر قدر ممكن من الوضوح طبيعة عدم كفاءة المدرس ونمطه .

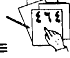
٢- ينبغى أن توفر المنطقة التعليمية سجلا للشواهد الحقيقية التى تساند الدعوى بأن نمط عدم كفاءة المدرس نمط مستمر .

٣- ينبغى أن تتشاور المنطقة التعليمية مع محاميها لتحديد إذا كانت الشواهد التى جمعت كافية لرفع دعوى عدم كفاءة فى ضوء المعايير القانونية التى تطبق فى الولاية .

٤- ينبغى أن تلتفت المنطقة التعليمية لشروح الحقائق التى قد تستخدم فى الدفاع عن المدرس مثل الفروق فى الفلسفة التربوية ، وظروف العمل الصعبة ، والتعصب ضد المدرس ، والإخفاق فى إتاحة الفرصة المناسبة للعلاج .

٥- ينبغى أن تلتفت المنطقة التعليمية إلى الأثر الممكن لفصل المدرس على الروح المعنوى للمدرسين بما فى ذلك الآثار الإيجابية لتحديد معايير أداء عالية للمدرس والآثار السلبية الناتجة عن سوء فهم أسس الفصل والاستغناء .

٦- ينبغى أن تتأكد المنطقة التعليمية من أن المدرس قد تلقى تحذيرا مناسبا بالنسبة للسلوك غير المرغوب فيه أو عدم الكفاءة وذلك عن طريق ملاحظات أثناء العلاج الرسمى أو النظامى .



٧- ينبغى أن تتأكد المنطقة التعليمية من أن السلوك المرغوب فيه والممارسات ترتبط ارتباطا جوهريا بالتوقعات المعقولة بالنسبة لأداء المدرس .

٨- ينبغى أن تتأكد المنطقة التعليمية من أن جميع الجهود البحثية وجميع الشواهد قد تم القيام بها وجمعها بعدالة وإنصاف وموضوعية .

٩ - ينبغى أن تضمن المنطقة التعليمية أن معايير السلوك والممارسة التدريسية قد طبقت على نحو عادل ودون تعصب .

١٠- ينبغى أن تقتنع المنطقة التعليمية بجدية الاتهامات ضد المدرس وأن تكون مستعدة لتحمل عبء البرهنة على صدق القضية .

إن التوصل إلى توصية بإمكانية الفصل والاستغناء الذى يمكن أن يحدث فى نهاية عملية المسلك الثالث أو فى المرحلة الثالثة من المسلك الثالث تمثل الناتج الأقل مرغوبية للتقويم ، غير أن المناطق التعليمية والمدارس ، على أية حال لابد أن تقرر كيف تحمى التلاميذ ومهنة التعليم من استمرار وجود مدرس سيئ. ولكن لجان التقويم المحلية والهيئة الإدارية ، والمدرسين ينبغى أن يتذكروا أن معالجة المدرسين « الضعاف » كسر صغير من النشاط التقويمى فى أحسن الحالات .

وعند وضع وإنشاء أنظمة التقويم الجديدة التى وصفت فى هذا الكتاب أظهرت المناطق التعليمية رؤية وبصيرة وضمان الجودة القائم على مجموعة راسخة واضحة من معايير التدريس يمكن تحقيقها فى بيئة تنمى وتشجع التعلم المهنى ، وتدل الدراسات التى أجريت خلال أربعين سنة والتى تتعلق بتقويم المدرس أن المدرسين والإداريين يدركون أهمية تقويم أعضاء هيئة التدريس وأنه ضرورة. والمشكلة بالنسبة للمجموعتين كانت ومازالت تتعلق بالطريقة التى استخدمتها المدارس فى الماضى، وهذا الكتاب يقدم رؤية للكيفية التى ينبغى أن يتم بها هذا التقويم .

الخاتمة

وكما برهنا فى هذا الكتاب على أية حال ، من الممكن استخدام إجراءات تقويم تدمج المدرسين والقائمين على الإدارة فى حوار مهنى عن التلاميذ وتعلمهم وعن التدريس ويمكن أن يتحقق ذلك دون إعادة تشكيل مدارس المنطقة كلها على نحو راديكالى ، ودون إنفاق مقادير كبيرة من المال ، أو الاندماج فى أنواع أخرى من الجهود التى كثيرا ما تتطلب تحويل الأفكار وتغييرها، وبدلا من ذلك ، فإن على المدربين المنغمسين فى هذا ببساطة أن يفكروا تفكيرا مختلفا عن النشاط- تقويم المدرس - المندمجين فيه من قبل والذى يتطلبه القانون .

وباستخدام مثل هذا المدخل على سبيل المثال كانت المعلمة (س) تستطيع أن تقوم بتقييم ذاتى ، وكانت تستطيع أن تحدد جوانب ومجالات تريد أن تركز عليها (مثل من يتعلمون الإنجليزية فى حجرة دراستها ، أو الرياضيات الحديثة ، أو برنامج الكتابة) وكانت تستطيع أن تعمل مع ناظرتها وأن تضع خطة تعالج هذه المسائل ، وكانت تستطيع أن تعمل مع زميلاتها فى متابعة خطتها وكان يمكن لأحاديثها مع ناظرتها أن تكون حول المسائل التعليمية الجوهرية ، وهذا كان سيتيح لهما نموا مهنيا من خلال الخبرة .

إن هذا المدخل سوف يدمج المعلمة فى القيام بدور نشط ، عن طريق التقييم الذاتى ، وعن طريق جمع عناصر ومواد للبورتفوليو ، وللحديث والحوار المهنى ، وحتى لو أن الناظرة كان لها الحكم النهائى على المعلمة ، فإن المعلمة تكون مندمجة على نحو نشط فى العملية ، مقدمة تفسيرات لأحداث ووقائع حجرة الدراسة ، وموفرة أسسا عقلانية للقرارات التعليمية ، وشواهد على الجوانب الأخرى من مسئولياتها خارج حجرة الدراسة (مثل عينات من الرسائل التى ترسلها لآباء التلاميذ المتعثرين) .

وفضلا عن ذلك لقد دعيت المعلمة (س) لتطرح تساؤلها عن أحكام الناظرة ، وأن تقدم شاهدا إضافيا على مهارتها ، أو تفسيرات بديلة لنفس المعلومات ، وهذا لن يمثل تمردا وعصيانا، فالناظرة على أية حال لها الحكم النهائى - ولكنها تقدم أساسا لحوار ومحادثة مهنية حقيقية صادقة ، وكنتيجة مصاحبة لهذه المحادثة ، يحتمل أن الناظرة أيضا سوف تتعلم مثلها مثل المعلمة .

لقد طبقت كثير من المناطق التعليمية أنظمة تقويم للمدرس باستخدام المبادئ التى طرحناها فى هذا الباب، ومن هذه المناطق التعليميـة منطقتان هما أديسون فى إلينوى ، ونيوبورت نيـوز فى ڤيرجـينيا ، ولقد تم وصـفهما وصـفا كامـلا فى هذا الباب وهذان النظامان يسـتخدمـان طريقتين مختلـفتين ، ولهما إجـراءات متبـاينة مع المدرسين الجدد والمدرسين ذوى الخـبرة وهما يدمـجان المدرسين على نـحو نشط فى عـملية التـقويم مما يضمن أنهم سوف يخبرون نموا مهنيا نتيجة للجهد .

ويحتوى الملحق (أ) على وصف لنظام التقويم الممارس فى أديسون إلينوى، ولقد تضمنت الفصـول (١٣-١٥) كثيرا من الاستـمارات والصيغ المستـخدمة فى ذلك النظام وذلك فى وصف الإجراءات الموصى بها .

ويضم الملحق (ب) ملخصا لـنظام التقويم المستخـدم فى نيوبورت نيوز فى ولاية ڤيرجينيا وعينة من الاستمارات المستخدمة .

مناطق تعليمية أخرى تستخدم أنظمة ذات مسالك ثلاثة Three - Track Systems

وثمة أمثلة أخرى لنماذج ذات مسالك ثلاثة تركز على ضمان الجودة وعلى النمو المهنى يمكن الحصول عليها وبالاتصال بالمناطق التعليمية الآتية :

West Morris Re;;onal High School District
Four Bridges Ro:d
Chester, Nj 079:0

Maine School Administrative District #51
Cumberland-North Yarmouth
P.O. Box 6A
Cumberland, ME 04021

East Grand Rapids School District
2915 Hall Street SE
East Grand Rapids, MI 49506

Unionville-Chadds Ford School District
740 Unionville Road
Kennett Square, PA 19348

Bartholomew Consolidated School Corporation
2650 Home Avenue
Columbus, IN 47201

Dubuque Community Schools
2300 Chaney Road
Dubuque, IA 52001-3095

Greenwood Public Schools
440 West Gary
Greenwood, AR 72936

Grosse Ile Township Schools
23270 East River

الملحق أ

المدارس العامة بأديسون ، إلينوى

Addison , llinois Public Schools

ملخص لنظام التقدير المهني

Addison School District # 4

222 N . Kennedy Dr

Addison , Il 60101

(630) 458 - 2500

Dr. Larry Weck , Superintendent

إن هذا النظام مثال ممتاز للنموذج الثلاثى المسلك، وهذا النظام يقوم على فلسفة تم تطويرها وبلورتها على يد لجنة مشتركة للتقويم من المدرسين والإداريين .

الفلسفة :

إن المنطقة التعليمية الرابعة فى أديسون ملتزمة بتوفير أفضل برنامج تربوى لتلاميذها ، ولخدمة هذه الغاية ،فإنها تساند نظام التقدير المهنى الذى يركز على الامتياز والتفوق ويقوم النظام على أن يعمل المدرسون والإداريون معا فى عملية تحسين التدريس والتعلم .

ونحن نعتقد :

* أن جميع أعضاء هيئة التدريس يدركون فوائد النمو المهنى والتنمية المهنية فى تحقيق أهداف المدرسة والمنطقة التعليمية .
* أن جميع أعضاء هيئة التدريس ملتزمون بالتحسين المستمر للأداء المهنى .
* أن تقدير الأداء يستند إلى روح تعاونية، وتواصل مفتوح، ومسئولية مشتركة.
* أن تقدير الأداء إيجابى فى طبيعته وقصده ، ويدرك نواحى القوة ويوفر وسائل للمساندة والتحسن .
* أن تقدير الأداء مصمم لتحسين الامتياز والتفوق فى التدريس والتعلم .

ولقد حددت اللجنة الإطار الذى قدمه دانيلسون Danielson للتدريس كأفضل فكر يمثل ما تعتقده المنطقة باعتباره المعايير المحورية للأداء ، وبعد أن تم تحديد وتمييز

إطار العمل والخطط التى توفر تنمية أعضاء هيئة التدريس التى تركز على مجالات دانيلسون وعناصرها ، وتم تطوير التوقعات المطلوبة من أعضاء هيئة التدريس ، بدأت اللجنة فى العمل فى تصميم كل من المسالك الثلاثة.

ولقد تم وضع وتطوير الوصف المبدئى لمكونات كل مسلك على لجان فرعية ثم عرضت هذه المسودات على المجموعة كلها للمناقشة والمراجعة والتنقيح . ولقد استغرقت العمليات الآتية سنة : اختيار اللجنة ، وتطوير فلسفة موجهة ومرشدة ، تحديد وتمييز المعايير المحورية ، وتصميم مكونات كل مسلك ، ثم تقديم النظام الجديد إلى أعضاء هيئة التدريس .

والعناصر الأساسية لكل مسلك على النحو الآتى :

المدرس قبل التثبيت فى الوظيفة - المسلك الأول

يوجد بإلينوى فترة مدتها أربع سنوات يوضع فيها المدرسون الجدد تحت الملاحظة ولقد حددت أديسون وخصصت السنتين الأولين لعمل أكثر كثافة بحيث تتم المناقشة الجادة عند تلك النقطة قبيل التجديد للسنة الثالثة . وترتيبا على ذلك أسقطت بعض الأنشطة المطلوبة فى السنة الثالثة والسنة الرابعة لتقلل الوقت المطلوب من إدارييهم. ولقد حدد المسئولون وميزوا الملاحظات الرسمية أو النظامية ، وجمع المواد التعليمية المعدة المطلوبة ، وكتابة اليوميات فى دفتر باعتبارها الأنشطة التى تمثل على أفضل نحو نمط المعلومات التى يريدون أن تجمع لتمكنهم من اتخاذ القرارات العقلانية التى تتعلق بأعضاء هيئة التدريس، فى الوقت الذى يستمر فيه تحسين التعلم المهنى ، ولقد تمت مساندة إجراءات المسلك الأول هذه بوجود برنامج استهلالى مقنع Induction Program وبرنامج منتورى للمدرس المبتدئ Mentor Program وسلسلة من برامج تنمية أعضاء هيئة التدريس المطلوبة .

خطة النمو المهنى - المسلك الثانى

لقد اختارت أديسون أن تقدر أعضاء هيئة التدريس المثبتين عن طريق تغذية راجعة مستمرة يتم اكتسابها خلال التفاعلات اليومية ، والزيارات والتغذية الراجعة من أصحاب الحقوق والتى تعتبر جزءا طبيعيا من حياة المدرسة . وليس هناك ملاحظات مطلوبة ، أو

تقويمات تجميعية دورية للمدرسين المثبتين. إن المشاركة فى المسلك الثانى ترى على أنها اعتراف بأن أعضاء هيئة التدريس يستوفون المعايير المحورية ويرقون لمتطلباتها. وهذه المنطقة التعليمية تؤكد تأكيدا كبيرا على أهمية كتابة فرق أعضاء هيئة التدريس لخطط النمو المهنى ، وتنميتها والارتقاء بها (وهى تشجع ذلك تشجيعا قويا ، ولكنها ليست متطلبة) وقد توضع الخطط لمدة سنة أو سنتين أو ثلاث ، ولكن ثمة تفضيلا للخطط المتعددة السنوات.

خطة المساعدة المهنية - المسلك الثالث

يتبع المسلك الثالث فى هذه المنطقة التعليمية على نحو وثيق التوصيات الأساسية لبرنامج المساعدة ، ومرحلة الوعى فرصة لكى يتفاعل الناظر والمدرس ويتصل به فيما يتعلق بناحية قصور تشغله ويبدأ سلسلة من المحادثات والملاحظات وإستراتيجيات المساعدة وإذا لم يتحقق تقدم ، فإن المدرس ينتقل إلى مرحلة مساندة ودعم أكثر كثافة ومباشرة . وإذا لم يحدث تقدم مرض فى مرحلة المساندة والدعم قد ينقل الإدارى مع موافقة المنطقة التعليمية عضو هيئة التدريس إلى خطة العلاج بالولاية والإجراءات القانونية تشتمل على سلسلة من المتطلبات الملزمة قانونا من الإبلاغ والإشعار مع مطالب صارمة تتعلق بتوثيق أداء المدرس والوفاء بمجموعة من الإجراءات القانونية واجبة الأداء Due Proceses Procedures يمكن أن تساند الفصل على أساس عدم الكفاءة (الشكل ١ أ) للمدرسين غير المثبتين، والشكل ٢ أ للمدرسين المثبتين ، يظهران نظام المسلك الثلاثى فى منطقة أديسون التعليمية .

الشكل ١ أ

نظام تقرير المدرسين قبل التثبيت

منطقة أديسون التعليمية الرابعة

نظام تقرير مهنى لأعضاء هيئة التدريس قبل التثبيت

السنة الأولى

* الملاحظات النظامية (٣) **Formal Observations.**

اجتماعات (مؤتمرات) قبلية وبعدية.

استمارة ملاحظات بعدية يملأها الإدارى .

استمارة تأمل ملاحظة يملأها عضو هيئة التدريس.

* جمع المواد المعدة Arifact Collection.

توثيق ومساندة الكفاءات المهنية والنمو.

دفتر اليوميات Journal.

كتابة تأملية مفكرة يقوم بها عضو هيئة التدريس.

* مراجعة تجميعية **Summative Review.**

تقرير مكتوب بقوم به الإداري.

السنوات ٢، ٣، ٤

* الملاحظات النظامية أو الرسمية (٢) **Formal Observation.**

مؤتمرات (اجتماعات) قبلية وبعدية.

استمارة ملاحظة قبلية يملأها عضو هيئة التدريس.

استمارة ملاحظة بعدية يملأها الإدارى.

استمارة تأمل الملاحظة يملأها عضو هيئة التدريس.

جمع المواد المعدة Artifact Collection

* توثيق النمو المهنى ومساندته.

دفتر اليوميات Jounral

* كتابة تأملية مفكرة يقوم بها عضو هيئة التدريس.

مطلوبة فى السنتين ١ ، ٢ ، واختيارية فى السنتين ٣ ، ٤ .

المراجعة أو التقدير التجميعى أو النهائى Summative Review.

تقويم وتقييم تحريرى يقوم به الإدارى .

الشكل ٢ أ

نظام منطقة أديسون التعليمية الرابعة

نظام التقدير المهنى لأعضاء هيئة التدريس المثبتين

خطة النمو المهنى

* الجزء (١) : التقدير المستمر **Part 1 : Ongoing Appraisal.**

تقدير غير نظامى .

فى مواقف منوعة .

يعتمد على الكفاءات المهنية .

الجزء (٢) التنمية المهنية **Part 2 : Professional Development** .

يعتمد على حاجة محددة .

موجهة نحو تحسين تعلم التلميذ .

تحدد فرديا .

تطور تضافريا .

تنفذ تضافريا .

تقيم تضافريا .

خطة المساعدة المهنية Profssional Assistance Plan

تعتمد على حاجة محددة .

موجهة نحو تحسين الكفاءات المهنية .

يبادر فيها من قبل المدرس أو الإدارى .

يتم تطويرها تضافريا وكذلك تنفيذها .

* المرحلة (١) : الوعى **Phase 1 : Awareness .**

قصيرة الأمد ، تقدم سريع ، ثم حل المشكلة .

* المرحلة (٢) : المساندة **Phase 2 : Support .**

خطة عمل محددة ، جدول زمنى وحدود زمنية للتقدم

خطة ولاية إلينوى العلاجية **State Of Illinois Remediation Plan**

المدارس العامة بنيوبورت نيوز فيرجينيا Newsport News , Virginia

إطلالة على نظام تقويم المدرس

Newport News Virginia , Public Schols

12465 Warwick boulevard

Newport News, VA 23 606-61130

هذه منطقة تعليمية حضرية فى ڤيرجينيا بها ٤٥ مدرسة تخدم ٣٢ ألف تلميذ فى الصفوف من رياض الأطفال إلى الصف الثانى عشر K-12 ولقد تطلب تطوير دليل تقييم أداء المدرس Teacher Performance Assessment Handbook التزام واندماج مئات من المدرسين وأعضاء مجلس المدرسة ، وبدأت مبادرة التصميم بلجنة من المتطوعين يساندهم مستشار فى البداية اختبرت خمس مدارس ميدانيا ونقحت مسودة الوثائق لمدة عامين . ووافق مجلس المدرسة بسبب قصور فى إحساس المدرس بملكية النظام على سنة إضافية لتمديد الاختبار الميدانى الذى يتضمن جميع المستويات الصفية وعلى أساس تصويت ٩٠٪ أو أكثر اختارت عشرون مدرسة أن يمتد الاختبار الميدانى سنة ثالثة .

وعند هذه النقطة تم اقتباس واستيعاب مقاييس الأداء ومفاهيم الشواهد من «تحسين الممارسة المهنية : إطار عمل للتدريس Danielson , 1996 ، وذلك بمساندة شارلوت دانيلسون وتوجيهها وتم تمييز عمليتى التقييم التكوينى والتقييم التجميعى باعتبارهما دورتين متمايزتين للتقييم ولكنهما حاسمتان وهامتان ، وبعد هذه السنة الثالثة من الاختبار الميدانى ومزيد من الصقل والتدقيق ، حظيت الإجراءات والوثائق العملية بملكية كافية من قبل المدرسين بحيث وافق عليها مجلس المنطقة التعليمية وخلال هذه السنوات الأربع نظم قسم تطوير وتنمية أعضاء هيئة التدريس مؤتمرات صيفية للفرق القائدة وحوارات ربع سنوية فى مجالات التدريس الفعال ، وقيادة التغيير ، واقتسام ما يعمل عمله What Works والمشاركة فيه وكيف يمكن أن يصبح أفضل ولقد تحمل أعضاء الفرق القائدة lead teams– المدرسون والإداريون – مسئولية إعداد جدول تنمية أعضاء هيئة التدريس وقيادة هذه الجلسات .



ولقد أسس نظام تقويم نيوربورت نيوز كنظام تفاضلى فارق إجراءات مختلفة إلى حد ما يتطلبها المدرسون تحت المراقبة أو المتابعة وإجراءات مختلفة للمدرسين ذوى العقود المستمرة .

المدرسون موضع المتابعة Prabationary Teachers: يندمج جميع المدرسين قيد المتابعة فى عملية التقويم التجميعى كل سنة حتى يتسلموا عقدا مستمرا وعادة ما يتم هذا بعد ثلاث سنوات من التدريس فى نيوبورت نيوز .

المدرسون ذووالعقود المستمرة Conrinuing Contract Teachers

كل رابع سنة (أو حين يرى الإدارى أن هذا أمر ضرورى) يندمج المدرسون ذوو العقود المستمرة فى عملية تقويم تجميعية ، حيث يصدر الإداريون أحكاما على أداء المدرسين وأثناء دورة السنوات الثلاث الأخرى يندمج المدرسون فى العملية التكوينية تحت توجيه ذاتى ، حيث يقومون بتقييم ذاتى ، ويضعون أهداف نمو ، مع زملاء فى فريق المساندة ، ويندمجون فى أنشطة نمو .

وتصف الأجزاء الآتية الإجراءات التجميعية والتكوينية وبعض الأدوات والاستمارات التى تستخدم .

العملية التكوينية The Formative Process

إن المدرسين ذوى العقود المستمرة والذين لا يندمجون فى التقويم التجميعى يشاركون فى العملية التكوينية كل عام . وتؤلف هذه العملية قلب مدخل المنطقة التعليمية فى التنمية المهنية الموجهة من الذات ، والتى تعتمد على روح الزمالة ، وتستند إلى النتائج results - based وما يقدم من فرص من مكتب تنمية أعضاء هيئة التدريس وكذلك فرص التدريب من مصادر أخرى قد تضمن وتستوعب فى خطط النمو المهنى الفردية وتستخدم لمساندة تحقيق أهداف المدرسين .

وفى العملية التكوينية ، يقوم كل مدرس بعملية تقييم ذاتى ، ويختار مع الإدارى أهدافا مناسبة يركز عليها . ثم ينضم المدرس إلى فريق مساند ، ويضع خطة نمو وينفذ تلك الخطة ، وتوجه العملية من قبل المدرس ، وتؤدى إلى توثيق للمهارة التى تحسنت والذى يكون متاحا ليقدم أثناء عملية التقويم التجميعى .



وبعض الاستمارات أو الصيغ المستخدمة فى هذه العملية معروضة فى الأشكال ب ١ إلى ب ٥ .

العملية التجميعية The Summative Process

يشترك جميع المدرسين تحت المراقبة والمدرسون ذوى العقود المستمرة كل رابع سنة (أو أكثر تكرار إذا رأى إدارى أن ذلك ضرورى) فى التقويم التجميعى .

إن هذه العملية تتضمن أن يلتزم مدرسو نيوبورت نيوز بالمعايير العالية للممارسة التى تتطلبها المعايير الرفيعة لتعلم التلميذ ، وتكفل طريقة المنطقة التعليمية ، ضمان أن يفيد جميع التلاميذ من تعليم عالى الكفاءة .

وفى العملية التجميعية أو النهائية يتم اتباع الخطوات الآتية :

* يكمل المدرس التقييم الذاتى .

* يعقد المدرس والإدارى الاجتماع أو المؤتمر التجميعى الأول (فى أول نوفمبر أو قبله).

* يقوم الإدارى بإجراء ملاحظتين نظاميتين للمدرس : تتألف كل منهما من مؤتمر أو اجتماع قبل الملاحظة ، اجتماع للمداولة أو مؤتمر بعد الملاحظة . وهذه الملاحظات تتم قبل أول فبراير .

* يجمع المدرس الشواهد والأدلة على ممارسته ، بما فى ذلك الوحدة التعليمية والمواد المعدة للوحدة ، وسجل التفاعل مع الأسرة Family Contact Log وسجل النمو المهنى / وسجل الإسهام فى المدرسة والمنطقة التعليمية والمجتمع المحلى .

* يعقد المدرس والإدارى مؤتمرا أو اجتماعا للمداولة لمراجعة توثيق المدرس .

ويكمل الإدارى التقويم التجميعى ، مقيما أداء المدرس .

خطة العمل (التدخل بالنسبة للمدرسين ذوى الأداء الأقل من مرض)

فى حالة أداء المدرس الأقل من مرض وفقا لأى أداء متوقع محدد ، ينمى الإدارى والمدرس على نحو تضافرى خطة عمل تعالج نواحى القصور فى الأداء وسوف تضم خطة العمل العناصر الآتية:

* خط زمنى لتنفيذ الخطة (وفقا للخط الزمنى الوارد فى تجديد العقد).
* الأشخاص المسئولين عن كل خطوة فى الخطة .
* المساعدة التى يوفرها الناظر أو آخرون .
* محكات تقييم وإجراءات .
* جدول للمؤتمرات أو اجتماعات التداول التى تعقد لمناقشة مكانة خطة التنفيذ.
* توقيع المدرس وتوقيع الإدارى .

وتحظى عملية نيوبورت نيوز الآن بالتزام المربين واحترامهم فى المنطقة التعليمية كلها . ولقد اتضح أن خبرة تصميم تقييم أداء فعال للمدرس وتنفيذها تقتضى الالتزام على مستوى المنطقة التعليمية كلها بتوفير الوقت واستثمار الموارد البشرية والمالية ، واندماج نسبة كبيرة من المدرسين والإداريين . ووراء كل هذا العمل التضافرى ، اعتقاد موحد مؤداه أن المدرسين والقادة ومصممى المعرفة يعملون لخدمة تلاميذهم ولخدمة أنفسهم.

والاستمارات أو الصيغ المستخدمة فى العملية مبينة فى الأشكال من ب١ إلى ب١٥ .

الشكل ب١

ورقة عمل (١) لتقييم الذات

تأمل بدقة وعناية أداءك التدريسـي في جميع المجالات الأربعة ، وأكمل التـقييم الذاتي باستـخدام الجداول مظهرا مـستويات الأداء ، استـعد لمناقشة أدائك فى جـميع المجالات أثناء اجتماع أو مؤتمر تحديد الأهداف مع مديرك.

المفتاح : غ : غير مرض ، ق : قاعدى ب . بارع أ . ممتاز

	غ	ق	ب	أ
المجال (١) : تصميم العمل المعرفى				
١ أ يظهر معرفة بالمحتوى والبيداجوجيا				
١ب يظهر معرفة بالتلاميذ				
١ج يضع ويحدد أهدافا تعليمية				
١د يظهر معرفة بالموارد				
١هـ يصمم ويعد تعليما متماسكا متسقا				
١و يقيم تعلم التلميذ عن طريق نواتج ينتجها التلميذ				
المجال (٢) : تنظيم بيئة العمل المعرفى				
٢أ يخلق بيئه قوامها الاحترام والوئام				
٢ب يؤسس ثقافة Culture للتعلم تدعم معتقدات مدارس نيوبورت نيوز العامة ورؤيتها ورسالتها				
٢جـ إدارة العمليات والإجراءات في حجرة الدراسة				
٢د إدارة سلوك التلميذ				
٢هـ إدارة الفراغ والمساحات الفيزيقية المكانية				
المجال (٣) تيسير العمل المعرفى				
٣أ التواصل بوضوح ودقة				
٣ب استخدام أساليب طرح الأسئلة والمناقشة				
٣جـ دمج التلاميذ في العمل				
٣د تأكيد أداء التلاميذ				
٣هـ إظهار المرونة والتجاوب عن طريق مراقبة العمل وتعديله				

المجال (٤) :المسئوليات المهنية ومسئوليات القيادة	غ	ق	ب	أ
٤ أ تأمل التدريس				
٤ب الحفاظ على سجلات دقيقة				
٤جـ التواصل مع الأسر				
٤د الإسهام في قيادة المدرسة والقسم				
٤هـ النمو والارتقاء مهنيا				
٤و إظهار المهنية أو الاحترافية Professionalism				

الشكل ب٢

ورقة عمل (٢) لتقييم الذات

جوانب القوة الملاحظة	جوانب النمو الممكنة	أهداف نمو مقترحة

شكل ب٣

التقييم التكوينى : خطة نمو مهنى موجهة من الذات

الاسم : ــــــــــــــــــ السنة الدراسية : ــــــــــــــــــ

أعضاء فريق المساندة والدعم ــــــــــــــــــــــــــــــــ

أهداف النمو ــ

الهدف (الأهداف) يتناول مكونات فى المجالات (راجع جميع ما ينطبق)

☐ المجال (١) ☐ المجال (٢) ☐ المجال (٣) ☐ المجال (٤)

الأنشطة والخطوات التى تتخذ	الأشخاص والموارد التى يحتاج إليها	التوثيق	الخط الزمنى والتواريخ النهائية

الشكل ب٤

سجل اجتماعات فريق المساندة التكوينية

أكمل استمـارة لكل فريق مساندة لكل اجتماع يعقـد . قدم نسخة إلى الإدارى/ ومن تم اختياره للمنصب

تاريخ الاجتماع : ________ التوقيت : ________ المكان : ______

الأعضاء الحاضرون : ______________________________

____

____

الموضوعات التى نوقشت : ______________________________

____

____

المساندة الإدارية المطلوبة والتغـذية الراجعة ، والموارد المتطلبة وتنمة أعـضاء هيئة التدريس التى ثمة حاجة إليها

تاريخ الجلسة التالية :______ التوقيت :______ المكان ________

قدمها : __________ بتاريخ ______________________

الشكل ب٥

ملخص التقييم التكوينى

يقوم المدرس بملء هذه الاستمارة ويشرك فيها فريق المساندة التكوينية قبيل آخر يوم فى العقد . وينبغى أن توضع نسخة منها مع المدير / أو المختار للمنصب .

الاسم : .... السنة الدراسية ....

أعضاء فريق المساندة

....

....

....

☐ نمط فريق المساندة☐ مدرب = متدرب☐ أصدقاء من الزملاء☐ فوج قسم المدرسة-

صف أنشطة النمو المهنى التى شاركت فيها هذه السنة لتحقيق هدفك النمائى (ارفق صفحات إضافية حسب الضرورة)

....

- ما النتائج التى تحققت عن طريق هذه الأنشطة ؟

....

- كيف استخدمت الفريق الذى يساندك لتحقيق هذه النتائج ؟

....

- كيف أسهمت فى التنمية المهنية لأعضاء الفريق الذى يساندك ؟

....

- تعليقات أخرى أو تأملات

....

توقيع المدرس : .... التاريخ ....

ملاحظة : حين تستخدم هذه الاستمارة ، أتح مساحة كبيرة للاستجابات ويفضل أن تكون فى صفحتين

الشكل ب ٦

التقييم التكويني : ورقة عمل (٢) لتقويم الذات

فكر وتأمل بدقة وعناية فى أدائك التدريسى في المجالات الأربعة وأكمل التقييم الذاتي. استعد لمناقشة أدائك فى جميع المجالات أثناء اجتماع التقييم التجميعى المبدئى مع مقيمك قبيل أول نوفمبر.

المفتاح: غ = غير مرض ، ق = قاعدى ب= بارع أ = ممتاز

المجال (١) : تصميم العمل المعرفى	غ	ق	ب	أ
١ أ يظهر معرفة بالمحتوى والبيداجوجيا				
١ب يظهر معرفة بالتلاميذ				
١ج - يختار الأهداف التعليمية				
١د يظهر معرفة بالموارد				
١هـ يصمم تعليما متماسكا متسقا				
١و يقيم تعلم التلميذ عن طريق نواتج من التلميذ				
المجال (٢) : تنظيم بيئة العمل المعرفى				
٢ أ يخلق بيئة قوامها الاحترام والوئام				
٢ب ينشئ ويرسخ ثقافة للتعلم تساند معتقدات المدارس العامة بنيوبورت نيوز ورؤيتها ورسالتها				
٢جـ يدير عمليات حجرة الدراسة وإجراءاتها				
٢د يدير سلوك التلميذ				
٢هـ يدير الفراغ الفيزيقى أو المكان والمساحات المتاحة				
المجال (٣) تيسير العمل المعرفى				
٣أ يتواصل بوضوح ودقة				
٣ب يستخدم أساليب الأسئلة والمناقشة				
٣جـ يدمج التلاميذ في العمل				
٣د يظهر ويبرهن على المرونة والتجاوب عن طريق مراقبة العمل وتعديله				

المجال (٤) :المسئوليات المهنية والقيادة	غ	ق	ب	أ
٤ أ يتأمل التدريس				
٤ب يحافظ على سجلات دقيقة				
٤جـ يتواصل مع الأسر				
٤د يسهم فى القيادة فى المدرسة والقسم				
٤هـ ينمو ويرتقى مهنيا				
٤و يظهر المهنية أو الاحترافية				

الشكل ب٧

التقييم التجميعي : ملخص التقييم الذاتى (اختيارى)

يمكن أن تستخدم هذه الاستمارة حسب الحاجة لكتابة ملاحظات. إعدادا وتهيئة لاجتماع التقييم التجميعى المبدئى مع المقيم.

المجال (١)	المجال (٢)	المجال (٣)	المجال (٤)

الشكل ب٨

جدول أعمال اجتماع أو مؤتمر التقييم التجميعي المبدئي

- هذه المعلومات يوفرها المدرس وتناقش مع المقيم قبل أول نوفمبر من سنة التقييم التجميعي.

....

....

- التقيم الذاتي التجميعي Summative Self Assessment

بعد إتمام تقييمك الذاتي التجميعي ، ناقش أداءك في كل مجال من المجالات الأربعة.

....

....

معرفة التلاميذ (شواهد من المجال (١)).

اكتب وحدد الأساليب التي تستخدمها حتى تصبح عارفا بتلاميذك Knowledgable

صف باختصار التلاميذ في صفك بما في ذلك تكوينهم الثقافي وخلفيتهم الإثنية أو تراثهم ، وأولئك الذين لديهم حاجات أو احتياجات خاصة ، وذوي الإتقان المحدود للغة الإنجليزية.

....

....

- صف باختصار الخليفة المعرفية ومهارات تلاميذك.

....

....

إجراءات إدارة حجرة الدراسة (شواهد من المجال (٢)) .

حدد قواعد حجرة الدراسة ، والإجراءات ، والتوقعات من سلوك التلميذ فى حجرتك الدراسية (والشواهد البديلة يمكن أن تضم لوحة بقواعد حجرة الدراسة ، خطاب والد ، جدول الصف) ، ملف المدرس البديل . . إلخ) .

صف الطريقة التى ترسخت بها هذه الممارسات

....

....

- صف أى شىء ينبغى أن يعرفه الملاحظ عن بيئة التعلم التى قد تؤثر فى تعلم التلميذ .

....

....

- اكتب السبب أو الأسباب التى تحدوك لإدارة الحجرة على النحو الذى تدير به room management

....

....

الشكل ب٩

مراجعة فريق مساندة التقييم التجميعى للشاهد

تستخدم هذه الأسئلة من قبل فريق مساندة التقييم التجميعى حين توفر توجيها للأعضاء يتعلق بجمع الشواهد . تستخدم هذه الأسئلة كموجهات للمناقشة فحسب.

أخبرنا بالمزيد عن هذه المواد التى أعددتها (خطة العمل ، الوحدة ، عمل التلميذ. . . . إلخ) .

- فى اعتقادك لأى مجال تعتبر شاهدا عليه / ودليلا ؟ ولماذا؟

- هل يوجد مكون معين فى المجال تعتقد أنك تمثله أفضل تمثيل ؟ وإذا كان الأمر كذلك ما هو ؟

- ما الذى يجعل هذا عملا جيدا كشاهد ؟

- ما المستوى الذى تعتقد أن هذا الشاهد يصوره من مستويات جداول الأداء ؟ لماذا ؟



- ما هى المسائل التى تشغلك ، إن وجدت ، فيما يتعلق بتقديم هذا كدليل ؟

....

....

- إذا قررت عدم استخدام مواد تعليمية معينة صنعتها أو أعددتها ، ما الشىء الآخر الذى تستطيع استخدامه ؟

....

....

- هل تفكر فى قطع أخرى قد توثق نفس المجال أو المكون ؟

....

....



الشكل ب١٠

جدول أعمال التقييم التجميعي: اجتماع أو مؤتمر ما قبل الملاحظة	
(شاهد على المجال (١)) يقوم المدرس بتزويد المقوم أو المقيم فى اجتماع أو مؤتمر قبيل كل ملاحظة نظامية بحجرة الدراسة بهذه المعلومات. **خطة الدرس واحد** حدد أهدافك للدرس ، ما الذى تتوقع أن يتعلمه التلاميذ ؟ بالنسبة لهذه الأهداف . . * كيف تعكس حاجات تلاميذك ؟ * كيف تعكس والمنهج التعليمى ككل والمستويات الاجتماعية الاقتصادية؟ * كيف تتصل بجوانب المحتوى الأخرى ؟ اشرح كيف تستوعب خطة عملك **خصائص تصميم** تدمج التلاميذ فى العمل * ما الذى سوف تعمله ؟ * ما الذى سيعمله تلاميذك ؟ * ما مقدار الوقت الذى سوف يستخدم؟ اشرح **الصعوبات** التى يخبرها التلاميذ عادة فى هذا المجال . * كيف تخطط لاستشراف هذه الصعوبات وتمكين تلاميذك من المثابرة فى القيام بالعمل ؟	حدد **المواد التعليمية والموارد الأخرى** التي سوف تستخدمها . * ما الموارد الإضافية المتاحة ، إن وجدت ، عن طريق المدرسة أوفي المجتمع الأكبر التي يمكن أن تستخدم لتيسر تعلم تلاميذك للموضوع أو المفهوم ؟ اشرح كيف تخطط **لتقييم** تحصيل تلميذك للأهداف (الاختبار ، المهام الأدائية ، أدلة التقدير أو التصحيح ، القواعد المتدرجة للتقدير rubrics التي يمكن استخدامها كشواهد) . * ما الإجراءات التي سوف تستخدمها؟ * ما النواتج التي سوف ينتجها التلاميذ ؟ صف **التجهيزات** في خطة عملك التي تلبي الحاجات الخاصة لتلاميذك والمجتمع المتنوع لصفك. اشرح أي شيء آخر ينبغي أن يعرفه الملاحظ عن صفك أو إجراءاتك في حجرة الدراسة . **إذا لم يلاحظ الإداري هذا الدرس المعين ، لا يتوقع من المدرس أن يكرر الاجتماع أو المؤتمر النظامي الذي يعقد قبل الملاحظة.**

الشكل ب١١

جدول أعمال التقييم التجميعى: اجتماع ما بعد الملاحظة

(الشواهد على المجال ٤)

يقدم المدرس هذه المعلومات أثناء الاجتماع اللاحق للملاحظة ويحدد موعد أو جدول اجتماع ما بعد الملاحظة على الأقل بعد ملاحظة حجرة الدراسة بفترة ٢٤ ساعة.

عندما أتأمل وأفكر فى الدرس ، أتساءل هل كان التلاميذ مندمجين فى العمل على نحو منتج ؟ كيف أعرف هذا ؟

....

....

....

....

- هل تعلم التلاميذ ما توقعت أن يتعلموه ؟ هل تم تحقيق الأهداف التعليمية ؟ كيف أعرف ؟ وإذا لم أكن أعرف عن هذه النقطة ، متى سوف أعرف ؟ وكيف سأعرف؟

....

....

....

....

- هل غيرت أهدافى أو خطة عملى وأنا أدرس الدرس ؟

ولماذا ؟ وكيف ؟

....

....

....

....

- إذا أتيحت لى الفرصة لأدرس هذا الدرس مرة أخرى لنفس المجموعة من التلاميذ ما الذى سوف أعمله مختلفا ؟ ولماذا ؟

....

....

....

الشكل ب١٢

سجل إسهامات المدرسة والقسم والمجتمع المحلى

يحافظ على هذه المعلومات من قبل المدرس أثناء سنة التقييم التجميعي وتسلم للمقيم قبيل أول يونية إعدادا للاجتماع (المؤتمر) النهائى للتقييم التجميعى . ويمكن استخدام هذه الاستمارة أو ما يعادلها .

الاسم :　　　الصف / المادة :　　　السنة المدرسية :

التاريخ	ورش عمل ، النشاط ، اجتماعات أو مؤتمرات لقاءات لجان دعوة مفتوحة	فوائد مشتقة أو الإسهامات التى تمت	ملاحظات

شكل ب ١٣

سجل التفاعل الأسرى الخاص بالتقييم التجميعى

يحافظ على هذه المعلومات على يد المدرس أثناء سنة التقييم التجميعي وتسلم للمقيم قبيل أول يونية استعدادا وإعدادا لمؤتمر / اجتماع التقييم التجميعى النهائى . ويمكن أن تستخدم هذه الاستمارة أو ما يكافئها.

الاسم :　　　الصف / المادة :　　　السنة المدرسية :

التاريخ	اسم التلميذ	الشخص الذى تم الاتصال به	نمط الاحتكاك أو الاتصال	السبب أو الغرض	ملاحظات

شكل ب١٤

وحدة تعليمية ومواد معدة للتقييم التجميعى

على المدرس أن يقدم وحدة تعليمية تستغرق أسبوعا على الأقل من حيث الطول، ومواد معدة ، لتلك الوحدة والمعلومات الآتيـة قبيل أول يونية، ويسلم الشـاهد إعدادا لاجتماع التقييم التجميعى النهائي.

الاسم : ———————— الصف / المادة التى تدرس : ———

الصف / مادة الوحدة والمواد المعدة تواريخ الوحدة : ————————

موضوع الوحدة / أو مفهومها ————————————————

أهداف التعيين / مرفق المواد المعدة للتلميذ ——————————

————————————————————————————

————————————————————————————

– ارفق نسخة من وحدة درستها فى حجرة الدراسة هذه السنة . ويمكن أن تكون الوحدة فى أى صيغة ترغب فيها ومن أى فترة أثناء السنة .

————————————————————————————

————————————————————————————

– ارفق نشاطا أو تعليـمات تعين (واجب) اندمج فيـه التلاميذ فى عـمل أصيل يتـصل بالمفهـوم أو الموضوع الذى أثبـته من قـبل (أى توجيـهات مـشروع) ، مـشكلة (مشكلات للحل) (واجب منزلى) نشاط مركز Center Activity).

————————————————————————————

————————————————————————————

– قدم بعض الـشواهد على تعلم التلمـيذ . ينبـغى أن يعكس هذا المدى الكلى لمستويات تحصيل التلميذ فى فصلك وينبـغى أن يضم تغذية راجعة وفرتها لتلاميذك على عملهم أى (عينات من عمل التلميذ ، وصور ، وشرائط سمعية أو شرائط ڤيديو).

————————————————————————————

————————————————————————————

– كن مسـتعدا لتأمل المواد المعـدة والوحدة فى اجتمـاع (مؤتمر) التقيـيم النهائى التجميعى .

————————————————————————————

————————————————————————————

الشكل ب ١٥

جدول أعمال مؤتمر أو اجتماع التقويم التجميعي النهائي

وحدة تعليمية ومواد معدة للوحدة (شواهد من المجالين ١، ٤) * ناقش كيف تم إعداد هذه الوحدة. في هذه المناقشة . * اشرح لماذا اختير محتوى هذه الوحدة، وكيف أمكن تحديد الأهداف. * اشرح كيف حددت المحتوى والموارد (المصادر resourcea) التى ضمنت والعوامل التى أثرت فى قراراتك (أى حاجات التلاميذ الروابط بين التخصصات المتعددة ، توافر المواد). * اشرح كيف حددت تتابع se-quence المحتوى والأنشطة فى هذه الوحدة . * صف كيف حددت متى تقيم وماذا تقيم فى هذه الوحدة . * اشرح الرابطة أو الصلة بين هذه الوحدة وما يليها . ناقش المواد التى أعددتها للتلاميذ فى هذه الوحدة والتى قدمتها فى مناقشتك. * اشرح سبب اختيار المواد المعدة.	* ناقش المواد المعدة فى ضوء مدى استجابات التلاميذ للعمل الذى كلفوا به . * اشرح كيف توضح المواد المعدة الدرجة التى أظهرها التلاميذ من حيث المثابرة فى إنتاجها ورضاهم عن النواتج الكاملة. * ناقش كيف تم تقييم المواد المعدة . **سجل الاتصال بالأسرة والنمو المهنى فى المدرسة ، والقسم، والمجتمع المحلى** **شاهد المجال (٤)** ناقش السجلات التى احتفظت بها أو المعلومات المتكافئة . وفى مناقشتك : * اشرح نظامك فى حفظ السجل وأسباب حفظك لها بهذا الأسلوب. * اشرح أنماط الاحتكاك والتفاعل التى مارستها مع أسر تلاميذ وسبب استخدامك لهذه الأنماط. * لخص النمو المهنى والأنشطة الأخرى المتصلة بالمهنة التى شاركت فيها . واشرح إسهاماتك ، وفوائد هذه المشاركة للمدرسة والقسم وتلاميذك. لاحظ : إذا رغب المدرس، قد يقدم أيا من هذه القطع أو الشواهد قبيل أول يونية والاجتماع أو المؤتمر الذى يتناولها قبيل آخر يوم فى عقد المدرس .

ملخص الشاهد والحكم على الأداء .

تأمل جميع الشواهد التى تم جمعها بواسطة المدرس والمقيم فى المجالات الأربعة . وفى نقاشك :

* صف كيف توضح هذه المجموعة التوقعات المهنية من مدرسى المدارس العامة فى نيوبورت نيوز . بين فى هذه المناقشة مستوى الأداء الذى يمثله هذا الشاهد) غير مرض ، قاعدى ، بارع ، ممتاز) .

* ناقش كيف يتصل جمع الشواهد بمعايير أداء المدرس فى مدارس نيوبورت نيوز العامة . ومعايير أداء المدرس (ترقى لتوقعات القسم أو تزيد عنها ، أو تكون دونها) .

* ناقش كيف تعكس هذه المجموعة محور رسالة مدارس نيوبورت العامة. «أى النجاح الأكاديمى لجميع التلاميذ بغض النظر. . . .» .

مراجع الباب الثالث



Archer, J. (1998, February, 18). Students' fortune rests with assigned teacher. **Education Week**, 9.

Brophy, J. (1992). Probing the subtleties of subject matter teaching. Educational Leadership, 49, 4-8.

Burke, K. (1997). **Designing professional portfolios for change.** Arlington Height, IL: IRI Skylight Publishing.

Chase, B. (1997, October 22). Teacher vs. Teacher? Nonsense. **Education Week,** 26, 29.

Conley, D. (1987). **Eight steps to improved teacher remediation.** Unpublished manuscript. Eugene: University of Oregon.

Danielson, C. (1996). **Enhancing professional practice: A framework for teaching.** Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Danielson, C. and Mcgreal, T.L. (2000). **Teacher Evaluation**, ASCd.

Dietz, M. (1998). **Journals as frameworks for change.** Arlington Heights, IL: IRI Skylight Publishing.

Duke, D. and Stiggins, R. (1990). Beyond minimum competence: Evaluation for professional de**velopment. In J. Millman and L. Darling.** Hammond (Eds.), **The new handbook of teacher evaluation.** Newbury Park, CA: Sage.

Eggen, P., and Kauchak, D. (1996). **Strategies for teachers: Teaching content and thinking skills.** Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Haefele, D.L., (1993). Evaluating teachers: A call for change. **Journal of Personnel Evaluation in Education,** 7, 21, 31.

Hawley, W., and Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling-Hammond and G. Sykes (Eds.), **Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice**. San Francisco: Jossey-Bass.



Haycock, K. (2000). Thinking K-16 report: Good teaching matters. (Online). Washington, DC: The Education Trust. Avaliable http:///www.edtrust.org.

Hunter, M.C. (1982). **Mastery teaching.** Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Keillor, G. (1985). **Lake Wobegon days.** New York: Viking Penguin Inc.

Meux, M. (1974). Teaching the art of evaluating. **Journal of Aesthetic Education,** 8 (1), 85.

Sanders, W.L., and Rivers, J.C. (1996, November). **Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement**. Knoxville: University of Tennessee, Tennessee Value Added Assessment System (TVAAS). (Available from University of Tennessee, UTVARC, 225 Morgan Hall, P.O.Box (71, Knoxville, TN 37901-1071).

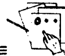
Schon, D.A. (1983). The **reflective practitioner: How professionals think in action.** New York Basic Books.

Schulman, L. 91997). Professing the liberal arts, In R. Qrrill (Exec. Ed.), **Education and demecrary: Re-imagining liberal learning in America**. New York: College Entrance Examination Board.

Scriven, M. (1988). Duty-based teacher evaluation. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, 1(4), 319-334.

Scriven, M. (1994). The duties of the teacher. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, 8, 151-184.

Wolf, K., Lichtenstein, G., and Stevenson, C. (1997). Using teaching Portfolio in teacher evaluation. In. J. Stronge (El.), **Teacher assessment and evaluation: A guide for research and Practice.** Thousand Oaks, CA. Corwin Press.



المحتويات

الفصل الثاني

الفصل الثالث





الموضوع	الصفحة





الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة



الموضوع	الصفحة

صدر من سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس :

(١) رياضة المشى مدخل لتحقيق الصحة النفسية والبدنية.

تأليف أ.د. أسامة كامل راتب و أ.د. إبراهيم خليفة

تقديم أ.د. جابر عبد الحميد.

(٢) التعليم والتنمية الشاملة : دراسة فى النموذج الكورى.

تأليف أ. عبد الناصر محمد رشاد. تقديم أ.د. عبد الغنى عبود

(٣) مناهج التربية : أسسها وتطبيقاتها.

تأليف أ.د. على أحمد مدكور. تقديم أ.د. جابر عبد الحميد

(٤) المدخل فى تدريس العلوم (من سلسلة تدريس العلوم فى العالم المعاصر).

أ. د. أحمد النجدى. تأليف أ.د. على راشد. د. منى عبد الهادى

(٥) التربية البيئية لطفل الروضة .

تأليف د. وفاء سلامة. مراجعة وتقديم: أ.د. سعد عبد الرحمن

(٦) التدريس والتعلم: الأسس النظرية والاستراتيجية والفاعلية - الجزء الأول: الأسس النظرية .

تأليف أ. د. جابر عبد الحميد.

(٧) النمو الحركى: مدخل للنمو المتكامل للطفل والمراهق.

تأليف أ.د. أسامة كامل راتب.

(٨) الإرشاد والعلاج النفسى الأسرى: المنظور النسقى الاتصالى.

تأليف أ.د. علاء الدين كفافى.

(٩) علم النفس الاجتماعى: رؤية معاصرة.

تأليف أ.د. فؤاد البهى. وأ.د. سعد عبد الرحمن

(١٠) استراتيجيات التدريس والتعلم .

تأليف أ. د. جابر عبد الحميد.

(١١) الإدارة المدرسية.

تأليف د. محمد حسنين العجمى

(١٢) علم النفس الاجتماعى والتعصب.

تأليف أ. د. عبد الحميد صفوت

(١٣) التربية المقارنة والألفية الثالثة: الأيديولوچيا والتربية والنظام العالمى الجديد.
تأليف أ. د. عبد الغنى عبود، ود. بيومى ضحاوى.
د. عادل سلامة، د. عبد الجواد السيد بكر

(١٤) مدرس القرن الحادى والعشرين الفعال: المهارات والتنمية المهنية.
تأليف أ. د. جابر عبد الحميد جابر

(١٥) الإعـداد النفسى للنـاشـئين: دليل للإرشـاد والتوجـيه للمـدربين والإداريين وأولياء الأمور.
تأليف أ. د. أسامة كامل راتب

(١٦) القلق وإدارة الضغوط النفسية.
تأليف أ. د. فاروق السيد عثمان

(١٧) طرق تدريس الرياضيات.. نظريات وتطبيقات.
تأليف د. إسماعيل محمد الأمين

(١٨) خصائص التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم.
تعريب أ.د. جابر عبد الحميد

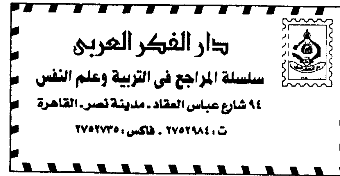
(١٩) تحليل المحتوى فى العلوم الإنسانية.
تأليف أ. د. رشدى أحمد طعيمة

(٢٠) أصول التربية البدنية والرياضة: المدخل ـ التاريخ ـ الفلسفة.
تأليف أ. د. أمين أنور الخولى

(٢١) فقه التربية: مدخل إلى العلوم التربوية.
تأليف أ. د. سعيد إسماعيل على

(٢٢) اتجاهات وتجارب معاصرة فى تقويم أداء التلميذ والمدرس.
تأليف أ. د. جابر عبد الحميد جابر

جميع المراسلات والاتصالات
على العنوان التالى:



رقم الإيداع	٢٠٠١/١١١٦٥
I. S. B. N الترقيم الدولى	977- 10-1474-9